



ORGANIZADORES

Alan Ricardo Costa

Angelise Fagundes

Marcus V. L. Fontana

Letras PARA A LIBERDADE

perspectivas críticas no ensino
de línguas e literaturas

ORGANIZADORES

Alan Ricardo Costa

Angelise Fagundes

Marcus V. L. Fontana

Letras PARA A LIBERDADE

perspectivas críticas no ensino
de línguas e literaturas



São Paulo

| 2022



pimenta
intelectual

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

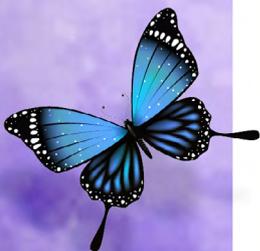
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

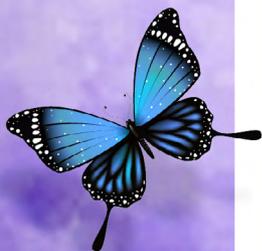
Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil





Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

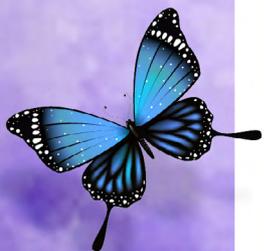
Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

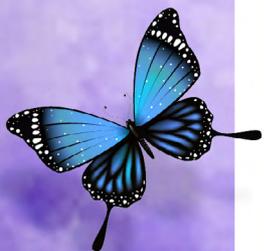
Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

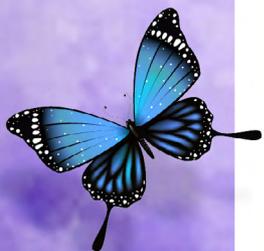
Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil





- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

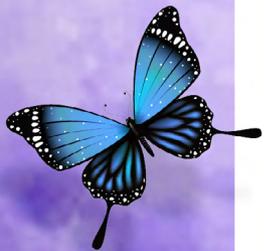
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Hello-Pixel - Freepik.com
Revisão	Alan Ricardo Costa Angelise Fagundes Marcus V. L. Fontana
Organizadores	Alan Ricardo Costa Angelise Fagundes Marcus V. L. Fontana

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649 Letras para a liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas. Alan Ricardo Costa, Angelise Fagundes, Marcus V. L. Fontana - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 430p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-316-9 (brochura)
978-65-5939-313-8 (eBook)

1. Educação. 2. Letras. 3. Linguagem. 4. Ensino.
5. Aprendizagem. 6. Escola. I. Costa, Alan Ricardo. II.
Fagundes, Angelise. III. Fontana, Marcus V. L.. IV. Título.

CDU: 800
CDD: 400

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.138

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



pimenta
cultural

2 0 2 2

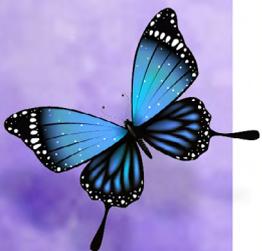
PREFÁCIO

Paulo Freire tinha razão ao afirmar que somos seres condicionados, mas não determinados, seres inacabados, inconclusos, incompletos. Por isso mesmo, somos seres em constante aprendizado. É o que me proporcionou a leitura deste livro precioso.

Como ser condicionado, não determinado, inicio este prefácio afirmando minha satisfação na leitura dessas *Letras para a Liberdade*, em tempo de ameaças à democracia e aos direitos humanos, o que me leva a realçar a atualidade e a vigência da escrita dos autores e autoras desta obra.

Este livro é apresentado com uma citação de Theodor Adorno para, desde as primeiras palavras, nos apontar qual será a senda a seguir daí para a frente, nas trilhas da emancipação, orientados e orientadas pelo pensar crítico.

Assim como estes escritos foram produzidos num certo contexto e a partir de uma certa leitura do mundo, este prefácio não poderia estar descolado do momento presente, de tempos obscuros, de tempos de “barbárie”, diria Adorno. No final de seu livro *Educação e emancipação* ele se pergunta sobre o que é a barbárie. E responde, em seguida, que é “algo muito simples”. A barbárie não está só no genocídio, na tortura, nas guerras, mas, em outras formas de opressão, no preconceito, no ódio, na intolerância, na fome, na reprodução das desigualdades e toda forma de violência. Para ele, a educação emancipadora é aquela que reorienta todos os objetivos educacionais a esta prioridade: superar esse “ódio primitivo” que põe em xeque “a própria civilização”. Em outras palavras: emancipar é desbarbarizar.



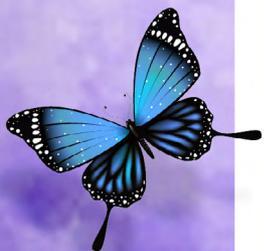


Este livro me lembra de uma passagem de outro livro, o de Paulo Freire, *Educação na cidade*, quando ele fala de um de seus sonhos, entre tantos, que era o de semear palavras em áreas populares, grafitando palavras pela cidade de São Paulo. Ele relata a experiência que viveu no Chile, nos primeiros anos de seu exílio, onde alfabetizou camponeses em áreas da reforma agrária, os quais eram “semeadores de palavras”. Eles “plantavam” palavras nos troncos das árvores e, às vezes, no chão dos caminhos.

De alguma forma, neste livro, sente-se, nos seus autores, essa vontade política de semear palavras emancipadoras pelos campos e cidades e lutando, numa mesma trincheira de afinidade estética, para tornar o mundo um lugar melhor para todos e todas - tendo como arma a palavra literária - um lugar “menos feito”, “onde seja menos difícil amar”, como diz Freire no final de seu livro *Pedagogia do oprimido*.

Com base em sólida formação teórica, eles defendem uma política linguística que valoriza a diversidade cultural, repensam o ensino de línguas e a formação docente, e oferecem elementos didáticos desenvolvidos nessa perspectiva que podem ser trabalhados de forma crítica também por outros profissionais da educação. Ao explorar as possibilidades do ensino crítico de línguas e literaturas, eles nos mostram a importância de todos e de todas - não importa a idade - poderem dizer a sua palavra e construir sua própria história. *Letras para a Liberdade* é também um convite ao engajamento num momento em que precisamos reafirmar nossos valores democráticos. A escola é um lugar onde outro país, onde um outro mundo, podem estar sendo gestados.

Tenho me perguntado como seria uma prática docente inspirada em Paulo Freire e quais seriam as exigências e as características dessa prática. Pois bem, encontrei na leitura deste livro muitos elementos que ilustram essa prática, entre eles, a exigência de uma perspectiva crítica, de uma visão transformadora da educação, e a construção coletiva e dialógica do conhecimento.





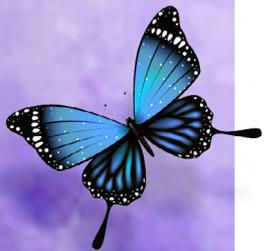
Nesse processo, esses autores docentes também aprendem - como seres condicionados mas não determinados - na reflexão crítica sobre a sua própria prática. Encontramos aqui vivências diversas de uma rica experiência profissional que, refletidas criticamente, tornam a própria formação desses docentes cada vez mais sólida, ressignificando suas práticas.

É como se eles nos convidassem a fazer parte da mesma caminhada, para que outras e outros fiquem estimulados a fazerem o mesmo: teorizar a prática para transformá-la e, se possível, traduzi-la num belo texto... como estes, que o leitor, a leitora, terá o prazer de ler.

Moacir Gadotti

Presidente de honra do Instituto Paulo Freire

Professor aposentado da Universidade de São Paulo

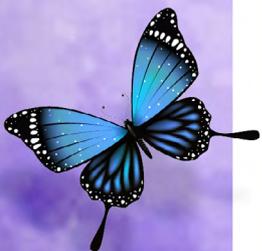


APRESENTAÇÃO

para que serve a Educação? Para Theodor Adorno, seu papel fundamental é a incansável luta para libertar o ser humano da barbárie. Segundo o filósofo da Escola de Frankfurt, apesar de a humanidade viver um momento de alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas “se encontram tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo [...], um impulso de destruição”. Ao levar luz ao entendimento, a Educação levaria à libertação - ou emancipação. Esse movimento só é possível por meio de uma reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos, o mundo em que vivemos e como nele vivemos. Uma reflexão que leve verdadeiramente a uma ação concreta por mudança.

A obra de Paulo Freire, por exemplo, tem suas raízes profundamente abraçadas a essa Educação Crítica. Para o legítimo Patrono da Educação Brasileira, cujo centenário foi devidamente celebrado em 2021, essa educação crítica e libertadora é base indissociável de uma mudança profunda da sociedade. É a Educação que liberta, que transforma o oprimido em dono de seu destino e cria, assim, uma sociedade mais justa. Comungam desse pensamento Carlos Alberto Torres, Henry Giroux, Moacir Gadotti e uma miríade de educadores como Francisco Gutiérrez, para quem a “educação verdadeira é mudança, é transformação da pessoa pelo que se dá e pelo que se recebe”.

Na Área de Letras, essa Educação Crítica, libertadora e que não se restringe às formas fossilizadas das estruturas gramaticais ou à estéril historiografia literária, não só é possível, mas necessária, fundamental. Para pensadores como Alastair Pennycook, Leyla Perrone-Moisés, Luiz Paulo da Moita Lopes, isso seria não apenas possível, mas o cerne do ensino nessa área. Ensina-nos Rajagopalan, por exemplo, que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e



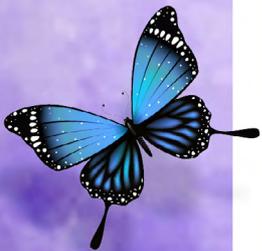


modos de pensar e agir”. Em perspectiva que se assemelha, Antonio Candido defende que na literatura “há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana”. Em todos esses movimentos de contemplação do outro e de nós mesmos como síntese humana se insinua a reflexão crítica como caminho para a liberdade.

A partir dessas reflexões, a presente obra celebra a reunião de professores-pesquisadores que se propõem a explorar as possibilidades do ensino crítico de línguas e literaturas. Nesse sentido, os capítulos que seguem tentam contribuir com as demandas educacionais atuais, apresentando e discutindo teorias e práticas subjacentes a um - e que nos guiam rumo a um - pensamento crítico na Área de Letras. Esse é o objetivo maior dos 17 capítulos que compõem este livro, que organizamos em 5 seções.

A **primeira seção** da obra, que trata da formação docente para a liberdade, é introduzida pelo **capítulo 1** do livro, escrito por Ivani Cristina Brito Fernandes. Considerando a atual popularidade do sintagma “cidadão crítico” e do termo “criticidade” em diversos discursos e documentos institucionais vinculados à educação brasileira, e partindo de uma perspectiva enunciativa e humanista-existencial, a autora discute o conceito de “sujeito crítico” no contexto do trabalho com a língua(gem) e com a formação de professores nesta área. Em tal contexto, se defende a articulação entre uma análise linguística que orienta a um questionamento humanista e existencial sobre a noção de “sentido” como um caminho para pensar em uma formação integral do ser humano a partir da ênfase das ressignificações de experiências e da interrelação entre liberdade-responsabilidade.

O **capítulo 2** traz as reflexões de Vanessa Ribas Fialho, Alan Ricardo Costa, André Firpo Beviláqua e Andréa Ad Reginatto sobre a formação de professores num viés crítico. Os autores - a partir das proposições de Freire, que apregoa que cada vez mais devemos apro-



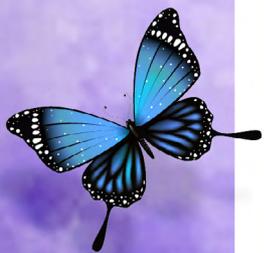


ximar o que falamos ao que fazemos - analisam o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as ementas de disciplinas de um curso de licenciatura em Letras (modalidade presencial), buscando verificar como as perspectivas críticas se apresentam no projeto do curso. Ademais, os autores analisam como a perspectiva crítica pode emergir na sala de aula dos professores de línguas.

Angelise Fagundes e Carolina Fernandes Alves, no **capítulo 3**, tecem reflexões sobre o estágio supervisionado como atividade pedagógica transgressora e, por conseguinte, crítica. Para tanto, as autoras debatem o estágio supervisionado como espaço de pesquisa da docência e analisam as práticas desenvolvidas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola de um curso de Letras de uma universidade federal. A partir da análise dos relatórios de estágio produzidos por professores em formação, é possível observar não só como estes percebem seu *quehacer* profissional, mas também a potência do estágio supervisionado para um profundo (re)pensar - teórico e crítico - da realidade docente.

O **capítulo 4**, de Margarete Belli e Christiane Heemann, apresenta uma pesquisa sobre a atuação docente no contexto da Internacionalização do currículo (IoC). As autoras apontam que a internacionalização é uma das finalidades da educação superior, já manifestada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996), e que é, através do currículo, "que se dá a materialização dessa finalidade da educação". Ademais, apontam que a IoC "requer mudanças, não apenas no desenho deste currículo", mas em sua prática. Frente a isso destacam o papel do professor, bem como dos gestores, funcionários administrativos e alunos para que a internacionalização se efetive.

No **capítulo 5**, Sara dos Santos Mota, Clara Dornelles e Greici Cristiane Mora Bender tratam de problematizar o processo de formação em nível de pós-graduação de uma professora de línguas na sua relação com as políticas linguísticas. O capítulo reflete sobre a

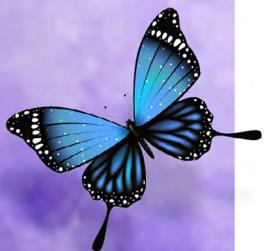




importância do professor constituir-se, a partir de uma perspectiva crítica, como “professor-pesquisador” e, frente a isso, refletindo sobre as línguas que ensina e as práticas pedagógicas que desempenha, como percebe-se diante dos efeitos de determinadas políticas linguísticas, “isto é, frente a desdobramentos de decisões tomadas em outras instâncias que impactam a realidade linguística e o ensino da(s) língua(s) no contexto educacional em que atua”, como destacam as autoras. Afora isso, o capítulo mostra como as professoras formadoras colaboram “para mobilizar criticamente o olhar plurilíngue na formação para o ensino de línguas adicionais”.

Em sua **segunda seção**, a obra traz debates sobre a leitura e a escrita em perspectiva crítica, iniciando, no **capítulo 6**, com uma abordagem do letramento multimodal crítico na aula de línguas, em reflexão desenvolvida por Graciela Rabuske Hendges e Daiane Aline Kummer. As pesquisadoras discutem exemplos de análise de imagens, a partir do “léxico” e da “gramática” dessas imagens, procurando problematizar, entre outras coisas, os interesses e relações de poder por trás de determinadas escolhas visuais e a maneira como diferentes grupos sociais são representados ou excluídos, reforçando-se determinados estereótipos.

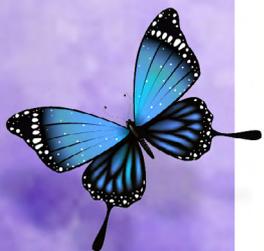
No **capítulo 7**, Amanda Petry Radünz, Patrícia Marcuzzo e William Dubois apresentam uma proposta de Análise Crítica de Gênero com base em três testes de inglês: 1) o teste de inglês do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); 2) o Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e 3) a seção de leitura do *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program* (TOEFL ITP). Com a análise de características de tais testes - e sem descuidar de aspectos como condições de aplicação, objetivos comunicativos e públicos-alvo -, os autores contribuem não só com uma perspectiva crítica que revela as concepções de linguagem e de leitura subjacente a eles, mas também com futuros



projetos de elaboração de materiais didáticos voltados aos estudantes que realizam esses testes, fornecendo ferramentas para que eles consigam cumprir seus objetivos por meio do uso da linguagem, e para que tais testes sejam instrumentos socialmente significativos.

Pelas mãos de Ana M. A. de Alencar, Maria Clara da S. R. Carneiro e Mayara Ribeiro Guimarães, no **capítulo 8**, emergem as oficinas de literatura potencial, provenientes da tradição francesa Oulipo e explicadas pelas autoras como “uma prática coletiva que parte de exercícios de *escrita sob restrição* para liberar a criatividade”. As oficinas são, por sua natureza, transgressivas, procurando subverter a natureza “fascista” da língua, que usualmente nos ata a seus formalismos e reforça relações de poder, por meio de jogos, desafios, paródias, pastiches. A intenção é explorar “formas incomuns de redigir um texto” e, ao estimular a escrita de forma lúdica, fazer pensar a língua, o que se impõe como práxis política fundamental em um país em que a educação é tão desvalorizada.

Na **terceira seção** do livro, literatura e cultura são pensadas como instrumentos de construção do pensamento crítico. No **capítulo 9**, que inaugura essa seção, de autoria de Amanda Oliveira e Mônica Stefani, são abordados dois projetos que têm na literatura a base para uma reflexão crítica da língua e da sociedade. No projeto *Literaturas ao Sul e(m) Tradução: Implicações e Desafios*, autores de fora dos centros hegemônicos, como os australianos J. M. Coetzee e Helen Garner, são estudados e traduzidos na busca da compreensão de suas perspectivas culturais, de forma que se estabeleça uma reflexão sobre a nossa própria, sobre nosso cotidiano e nossa maneira de pensar e sentir como brasileiros. Também é abordado o projeto *A literatura como ferramenta no ensino de língua espanhola*, em que a literatura latino-americana é usada como instrumento para a aprendizagem da língua espanhola e para a prática das quatro destrezas linguísticas. Mario Benedetti e Carlos Fuentes deram início ao ciclo de estudos, marcando a postura decolonial do projeto, que não nega



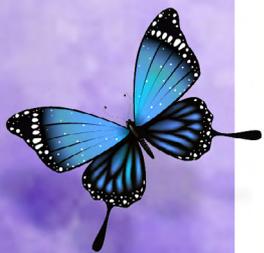


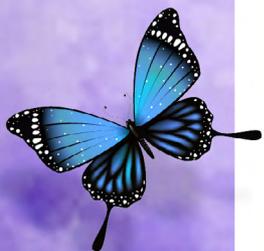
a importância da Espanha, mas que procura dar espaço a outras vozes. Também a literatura feminina de Laura Esquivel e Gioconda Belli é explorada, ampliando-se a percepção sobre o pensamento latinoamericano na perspectiva das mulheres.

No **capítulo 10**, Pablo Lemos Berned, Taciana Gallas, Rita Luana Rieger e Schena Karlec Berres apresentam as propostas do projeto “Clube de Literatura: práticas de ensino na escola” na perspectiva da metodologia do trabalho voltado para a motivação da leitura. Neste texto, os autores tecem uma crítica ao trabalho historiográfico desenvolvido de maneira geral nas escolas, bem como às propostas que veem a literatura como mero pretexto. No projeto, estuda-se literatura com o viés de que os alunos tenham condições de desenvolver uma percepção crítica sobre si mesmos e seu entorno. Pobreza e empatia, por exemplo, são discutidas com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental por meio de textos de Manuel Bandeira e Sérgio Vaz, colocados em diálogo com o documentário *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado. Outros exemplos são abordados no capítulo, sugerindo-se ainda formas de trabalhar criticamente tanto com alunos do Ensino Médio quanto do Magistério.

Graziela Maiara Lunkes e Demétrio Alves Paz, no **capítulo 11**, tomam como objetos de análise sete contos da obra *Filhos de Deus*, de Bernardina de Oliveira Salústio ou Dina Salústio, escritora caboverdeana que problematiza o papel da mulher na sociedade. No texto, emergem diferentes personagens femininas que servem de símbolo de todo tipo de injustiça, do abandono à violência doméstica. Tudo isso perpassado pela contínua omissão de outros atores sociais. Cada personagem analisada levanta uma reflexão sobre o papel da mulher na sociedade e sua fortaleza, pois, embora sejam constantemente feridas, mostram-se dispostas a lutar para se reerguer.

O **capítulo 12**, de Marilene Aparecida Lemos, traz à baila reflexões advindas da sala de aula de língua espanhola de uma univer-





sidade pública federal composta por seis *campi* e que “abrange em torno de 400 municípios da mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul”, a UFFS. Nesse capítulo, a professora reflete sobre como a pandemia tem afetado os sistemas educacionais em todo o mundo e, em especial, pontua como isso tem afetado a sua prática, fazendo-na “repensar metodologias, reinventar-se e autossuperar-se”. E mais, destaca o compromisso institucional em oferecer “condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente das populações mais excluídas do campo e da cidade” e de, a partir de sua política linguística, atentar para a diversidade cultural e linguística da mesorregião que faz parte, “valorização, promovendo o conhecimento das línguas e das culturas regionais”. No intuito de dar conta justamente disso, o capítulo descreve a atividade docente *Charlas de Cine*, desenvolvida por meio do ensino remoto. A atividade busca promover a reflexão sobre questões relacionadas ao papel da cultura em práticas de ensino de língua espanhola para brasileiros.

A **quarta seção** do livro, que trata mais pontualmente da Educação Básica, é introduzida pelo **capítulo 13**, de autoria de Marcus V. L. Fontana e Angelise Fagundes. A considerar que a escola perde seu potencial de formação crítica e de ação pedagógica significativa quando apartada da ação política consciente do educador, os autores discutem a importância *del amor y de la lucha* no caso específico do ensino de língua espanhola no Brasil. Com o respaldo teórico-epistemológico de pensadores como Paulo Freire, bell hooks, Humberto Maturana e Edgar Morin, Fontana e Fagundes caminham pelas trilhas dos letramentos críticos para exemplificar como materiais didáticos desenvolvidos nessa perspectiva teórica podem contribuir para que o educador possa trabalhar de forma crítica dentro da sala de aula.

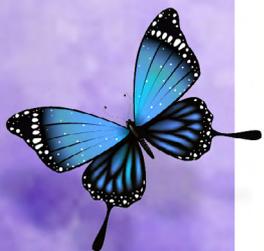
Passando do espanhol para o inglês, temos, no **capítulo 14**, as discussões propostas por Eliseu Alves da Silva e Luciane Kirchhof



Ticks sobre os significados de aprender e ensinar a referida língua na escola pública na perspectiva dos alunos. A partir de uma experiência pedagógica perpassada por negociações de práticas, crenças e possibilidades de ensinar e aprender linguagem, os autores concluem que o ensinar-aprender inglês configura uma caminhada desafiadora, marcada por estranhamentos, resistências e tensões, mas também por movimentos discursivos (ainda que tímidos) de tomada de consciência sobre a validade dos aprendizados, que apontam para a necessidade de transformar práticas e fazeres na escola pública.

Na **quinta e última seção** do livro, o tema central é o uso das tecnologias no ensino de línguas a partir de uma perspectiva crítica. Esta seção começa pelo **capítulo 15**, assinado por Alan Ricardo Costa e Vanessa Ribas Fialho. Nele, o pensamento de Paulo Freire serve de guia para compreender a formação docente em meio à cibercultura. A partir do projeto *Pesquisa e extensão para todos: difundindo epistemologias críticas na Educação a Distância*, os autores apresentam o curso *Paulo Freire na Cibercultura*, em que professores de línguas/linguagens de todo o Brasil são convidados a refletir e debater sobre o papel das tecnologias digitais no ensino de línguas. O curso coincidiu com o início da pandemia e permitiu aos autores e proponentes do curso a discussão junto aos docentes sobre o polêmico “ensino remoto”.

Uma introdução ao atual campo de estudos de Jogos Digitais à luz do Letramento Crítico é proposta por Vinícius Oliveira de Oliveira no **capítulo 16**, o penúltimo da obra. Com suas notas teórico-metodológicas inerentes à multimodalidade e à ergodicidade dos jogos digitais, concebidos como Textos em Ação, o autor abarca três pontos fundamentais nos debates atuais do campo da Linguística Aplicada sobre o tema: (1) a definição empírica dos jogos digitais, (2) os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos voltados ao ensino de língua inglesa e (3) o Redesign que, enquanto método, possibilita a problematização das visões de mundo imersas no universo do jogo.



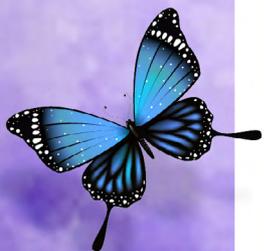


O **capítulo 17**, por fim, de autoria de Joselma Maria Noal e Wellington Freire Machado, aborda a intersecção do ensino, da pesquisa e da extensão como caminho para superar as dificuldades no ensino de língua espanhola na modalidade remota, no ensino superior público devido à pandemia do covid-19. Este capítulo demonstra a importância do papel do professor na implementação da referida modalidade e na construção de um espaço de formação crítica.

Esta é a obra. Ela foi produzida por professores que lutam por uma educação cujos pilares fundamentais são, fazendo eco a Paulo Freire, o diálogo e a ação. Sendo essa obra uma proposta tanto de diálogo quanto de ação, desde já entendemos você, nosso leitor, como companheiro nessa luta pela educação crítica e libertadora.

Boa leitura!

Alan Ricardo Costa
Angelise Fagundes
Marcus V. L. Fontana



SUMÁRIO

Seção 1

Formação docente para a liberdade

Capítulo 1

Criticidade e ressignificação: considerações sobre a construção do sujeito crítico a partir de uma visão enunciativa e humanista-existencial..... 27

Ivani Cristina Brito Fernandes

Capítulo 2

Formação docente num viés crítico: entre o projeto pedagógico de um curso de Letras e a prática na sala de aula 49

Vanessa Ribas Fialho

Alan Ricardo Costa

André Firpo Beviláqua

Andréa Ad Reginatto

Capítulo 3

Reflexões sobre o estágio supervisionado como atividade pedagógica transgressora..... 71

Angelise Fagundes

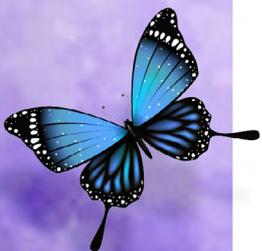
Carolina Fernandes Alves

Capítulo 4

Internacionalização do Currículo (IoC): relação professor e atuação docente 91

Margarete Belli

Christiane Heemann





Capítulo 5

Política linguística e o professor-pesquisador:
análise do processo de formação docente
no ensino de espanhol 110

Sara dos Santos Mota
Clara Dornelles
Greici Cristiane Mora Bender

Seção 2

Leitura e escrita para a liberdade

Capítulo 6

Análise crítica do discurso multimodal:
perguntas para a leitura de imagens na aula de línguas 129

Graciela Rabuske Hendges
Daiane Aline Kummer

Capítulo 7

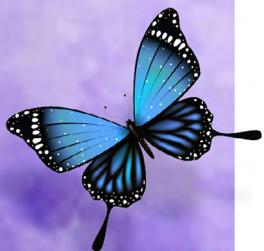
**Uma proposta de análise crítica
de gênero com base em testes
de inglês como língua adicional 153**

Amanda Petry Radünz
Patrícia Marcuzzo
William Dubois

Capítulo 8

Oficinas potenciais: a democratização da escrita criativa..... 175

Ana Maria Amorim de Alencar
Maria Clara da Silva Ramos Carneiro
Mayara Ribeiro Guimarães



Seção 3

Literatura e cultura para a liberdade

Capítulo 9

A literatura no ensino de língua estrangeira:

projetos de pesquisa e práticas de subjetividades 197

Amanda Oliveira

Mônica Stefani

Capítulo 10

Despertar do desejo: estratégias de motivação

em classe para a leitura do texto literário 218

Pablo Lemos Berned

Taciana Gallas

Rita Luana Rieger

Schena Karlec Berres

Capítulo 11

Filhas de qual Deus? 232

Graziela Maiara Lunkes

Demétrio Alves Paz

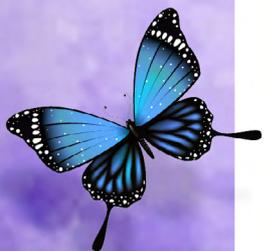
Capítulo 12

¿Tenés mate por lo menos? reflexões

sobre o funcionamento da cultura

a partir das Charlas de Cine 253

Marilene Aparecida Lemos



Seção 4

Educação básica para a liberdade

Capítulo 13

De amor y de lucha: reconhecimento amoroso
e pensamento crítico em língua espanhola..... 275

Marcus V. L. Fontana

Angelise Fagundes

Capítulo 14

**Os significados de aprender e ensinar inglês
na escola pública na perspectiva de alunos:**
uma análise argumentativa orientada
para a transformação social 298

Eliseu Alves da Silva

Luciane Kirchof Ticks

Seção 5

Tecnologias para a liberdade

Capítulo 15

**Paulo Freire na formação docente
e na cibercultura:** um olhar crítico-reflexivo
sobre as tecnologias hoje 327

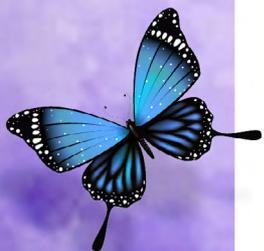
Alan Ricardo Costa

Vanessa Ribas Fialho

Capítulo 16

**Introdução ao campo de estudos
em letramento crítico em jogos digitais:**
notas teórico-metodológicas 350

Vinícius Oliveira de Oliveira



Capítulo 17

A intersecção da tríade ensino-pesquisa-extensão

no ensino remoto: remodelando a prática

a partir do ensino de língua espanhola..... **367**

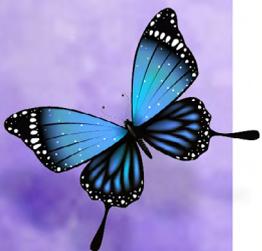
Joselma Maria Noal

Wellington Freire Machado

Referências **384**

Sobre os autores e autoras **416**

Índice remissivo **427**





Seção

1

**FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A LIBERDADE**



1

Ivani Cristina Brito Fernandes

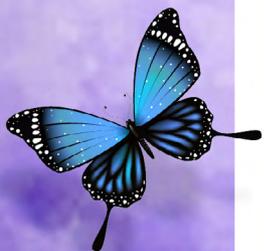
CRITICIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO: considerações sobre a construção do sujeito crítico a partir de uma visão enunciativa e humanista-existencial

Nossa maior liberdade é a liberdade de escolher nossa atitude.
Viktor Frankl

“O objetivo desse curso [programa ou qualquer outro projeto pedagógico] é proporcionar a formação de um sujeito [ou cidadão] crítico”. De tão recorrente, tal enunciado já se transformou em “lugar-comum” na maioria dos documentos institucionais na área da Educação. No entanto, sabemos que quanto mais um enunciado ou um termo se propaga, mais chances temos de observar sentidos diferentes para uma mesma ideia ou palavra. Outro exemplo dessa proliferação nos últimos tempos está no emprego frequente do verbo “ressignificar” nos mais variados campos de saber e contextos conversacionais.

No entanto, tais propagações são exemplos, por uma parte, da força e complexidade da essência dessas palavras e, por outra, da banalização e pluralidade de sentidos (alguns deturpados) que esses termos sofrem. Portanto, conscientes do poder de articulação dessas noções para a formação do sujeito e, ao mesmo tempo, preocupados em entender o significado de tais noções nos atos do ser humano, decidimos iniciar esse percurso reflexivo com você, leitor corresponsável nessa caminhada ponderada, por meio da retomada à etimologia de tais palavras. A escolha dessa estratégia se deve, justamente, para poder recuperar as tessituras de sentidos que cada noção congregava na sua origem e para que, partir disso, possamos (re)conhecer, (re)elaborar e (re)colocar as palavras em novos e em tradicionais contextos. Dessa forma, convidamos você a dialogar com esses termos, tendo em conta a intersecção entre objetividade e subjetividade no emprego dos presentes vocábulos.

Feito esse esclarecimento de ordem metodológica, iniciaremos o nosso reencontro terminológico com essas duas noções seminais em nosso percurso ensaístico. Primeiramente, com base em Leão (1977, p. 164), descobrimos que o substantivo “crítica” deriva do verbo grego *krinein*, tendo como primeiro conceito a ideia de “separar para distinguir” com o intuito de identificar o que existe de característico e de constitutivo no objeto e, conseqüentemente, notar a ordem dos



SUMÁRIO



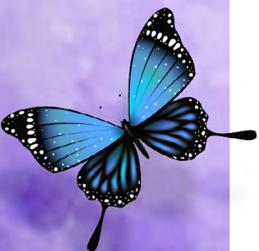


aspectos constituintes. Nesse caso, podemos supor que o ato de distinguir tem como meta a ação de selecionar para julgar e (re)ordenar uma série de aspectos que, *a priori*, estão articulados compactamente.

Em uma consulta rotineira ao dicionário, notamos que o verbete “crítica” apresenta uma noção que se refere ao avaliar ou julgar no sentido negativo: “análise avaliativa de alguma coisa; ação de julgar ou de criticar [...]; avaliação negativa; censura ou condenação; função ou atividade que consiste na examinação e avaliação de uma obra científica, artística ou literária” (DICIO, 2021). Deste modo, em nosso cotidiano, associamos o termo ao pensamento ou ação negativa em direção ao objeto da crítica e, por extensão, ao sujeito crítico como aquele ser pensante, atento e prestes a desenvolver um raciocínio que indicará alguma imperfeição, deficiência, falta, ou falha em algo ou alguém. Por outro lado, no campo filosófico, cabe destacar o comentário etimológico de Heidegger (2009), em ocasião de seu encontro com o psiquiatra Medard Boss, no qual se destaca a positividade que a noção de “crítica” deveria ter:

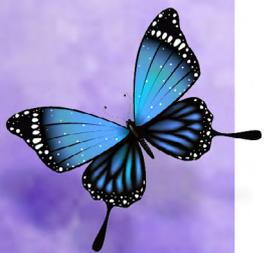
A palavra crítica provém do grego *krinein*, que significa: diferenciar, realçar. A verdadeira crítica não é criticar no sentido de apontar falhas, repreender, depreciar. Crítica como diferenciação significa: deixar ver o diferente como tal em sua diferença. O que é diferente só o é, uma vez que é diferente com referência a algo. Neste sentido, vemos primeiro o mesmo com referência ao qual o diferente faz parte. Em cada diferenciação este mesmo precisa ser colocado à vista. Em outras palavras, a verdadeira crítica, como este deixar ver, é algo eminentemente positivo. Por isso a verdadeira crítica é rara (HEIDEGGER, 2009, p. 111).

Ao pensarmos sobre as palavras do filósofo alemão, nos vem à luz outra perspectiva: ter a sensibilidade de identificar o mesmo e o diferente que se articulam em um mesmo conjunto ou em um mesmo contexto. Tal postura requer um olhar mais atento, abrangente e complexo sobre um fenômeno, o que, por sua vez, implica considerar a ideia de identidade, alteridade e pluralidade.



SUMÁRIO



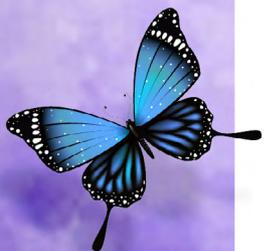


SUMÁRIO



Dada a importância em saber observar o fenômeno, identificar o diferente e o semelhante para, na fase seguinte, elaborar uma valoração (que não necessariamente deve ser negativa), é esperável que o ser humano desenvolva uma criticidade (substantivo formado por *crítico*+*i*+*dade*), entendida como uma característica, habilidade ou capacidade para construir um juízo de valor sobre algo ou alguém, o que pressupõe não só as capacidades analíticas e racionais do sujeito como também a subjetividade, a trajetória e a forma de representação de tal trajetória ao ser transformada em narrativa. Em outras palavras, além do aspecto biofisiológico humano, a operacionalidade, a capacidade e a habilidade da crítica humana dependem das nuances psíquicas articuladas em um contexto sociológico, cultural e histórico, o que requer saber trabalhar com percepções do objeto e da relação do sujeito com tal objeto, considerando várias perspectivas e os afetos humanos que nos faz ter impulsos e recalques (no sentido psicanalítico dos termos).

Este breve esclarecimento sobre a noção de criticidade nos leva ao nosso segundo termo: “ressignificação”. Sabendo que o prefixo *-re* indica “repetição, retroação ou reforço”, nos focamos no substantivo “significação”, que deriva do latim *significatio.onis*, termo relacionado com os conceitos de “sinal, sintoma, significado particular, expressão, alusão, ênfase” (FARIA, 1994, p. 505). Na área da Linguística, se relaciona com o tecnicismo de representação mental aludida por uma forma linguística ou como parte da rede sinonímica do conceito de “significado”. Para os fins desse trabalho, destacamos as relações entre “significação”, “sinal/alusão” e “significado particular” e “ênfase”, posto que tais termos indicam o estabelecimento de uma ponte entre a significação e os processos internos e externos de percepção humana da sua realidade concreta. Avançando para a ideia de ressignificação, de modo recorrente, notamos que se vincula a novas atribuições de significados, ou, mais especificamente, de sentidos, uma vez que a ressignificação se relaciona a uma re-visão de objetos, aspectos e experiências passadas com o objetivo explícito ou implícito de ajustá-los,



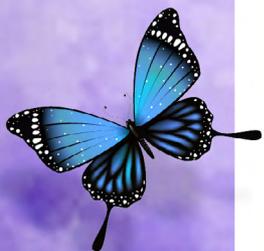
SUMÁRIO



renová-los ou transformá-los em um contexto diverso dos que se inseriram originalmente. Desse modo, se compreende que se encontre tal substantivo em situações inseridas em diversas áreas como a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia e a Sociologia, entre outras.

Além disso, seria adequado destacar que, na presente reflexão, consideramos a noção de sujeito em suas três articulações: “o lógico (das proposições e dos juízos), o real (a substância) e o inerente ou metafísico (o eu, a consciência, o espírito) (SCHÖPKE, 2010, p. 229). Nesse contexto, entendido como representação do ser humano, é um conceito complexo, uma vez que não percebemos o humano apenas por uma perspectiva, mas como uma articulação dinâmica das dimensões biofisiológica, psicossocial e transcendental. Assim, ao discutir sobre o “conhecimento do conhecimento”, o sociólogo francês Edgar Morin nos destaca que “a sociedade do conhecimento aparece-nos não somente como a união indissolúvel da animalidade e da humanidade do conhecimento, mas também como a união indissolúvel da humanidade e da culturalidade do conhecimento” (MORIN, 2015a, p. 259).

Dessa forma, ser crítico é saber observar atentamente as nuances, (re)conhecer e (res)significar tal complexidade na realidade concreta, dando instrumentos e estratégias ao homem para se transformar continuamente a cada momento. No que cabe ao universo linguístico e literário, ser um sujeito crítico significa ser proativo e analista no processo em que o locutor se torna sujeito no discurso (Enunciação) e em que o indivíduo se torna “sujeito-livre”, o que significa ser consciente de sua responsabilidade pela sua vivência, independente das circunstâncias, tornando-se protagonista de sua narrativa. Por outro lado, no que se refere aos aspectos educacionais, com base a uma tendência de um repensar na e pela Educação, poderíamos sintetizar que construir-se como um sujeito crítico significa questionar a si e ao entorno, a partir de uma visão atenta do mundo que o circunda, desenvolvendo uma forma



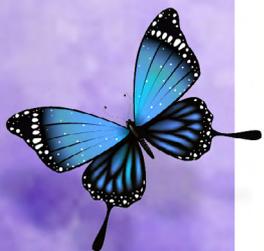
SUMÁRIO



socrática de pensar e de ser na existência. Tal sujeito crítico entende que a essência do ser humano é permeada pela complexidade em experiências, algumas vezes, caóticas e, portanto, a busca pela essência humana deve subentender fazer uma leitura dos acontecimentos que vão além do senso comum e das generalizações. Para isso, o sujeito crítico deve desenvolver a arte de argumentar com base nos diversos preceitos científicos em um conceito mais amplo, elaborando hipóteses ajustadas às circunstâncias e às interações humanas de cada contexto. Enfim, ser crítico é ter um autoconhecimento e um conhecimento sobre os demais sujeitos e de seus contextos nas inúmeras áreas (social, cultural, histórica, psicológica, entre outras) e, partir dessa base, esse ser deve saber articular questionamentos adaptados aos diversos desafios experienciais, formulando conjecturas plausíveis e respostas provisórias nessa dinâmica de criticidade, em que o ser humano busca integrar suas (in)coerências em uma trajetória individual e coletiva.

Em uma análise mais detalhada, as duas ações se influenciam reciprocamente, visto que ao saber ser atento, proativo e responsável no letramento e nos artefatos culturais relacionados com as diversas manifestações literárias, o sujeito aprende a ser protagonista e não personagem secundário de sua história, ressignificando traumas e conduzindo afetos intrapessoais e interpessoais, o que, por sua vez, lhe permitirá cada vez mais ter outras emergências discursivas, o que lhe permite ser um cidadão atuante socialmente. Em tal panorama, as instituições educativas têm o papel de proporcionar o exercício da criticidade e da ressignificação, sendo as atividades na área de Letras uma das formas mais apropriadas para desenvolver tais potencialidades de acordo com as singularidades de cada “sujeito-discente”.

Após as observações anteriores, começamos a vislumbrar o porquê da criticidade e da ressignificação estarem recorrentes no nosso cotidiano tanto como substantivo, representando a essência, quanto como verbo (*criticar, ressignificar*), indicando a ação. A contem-



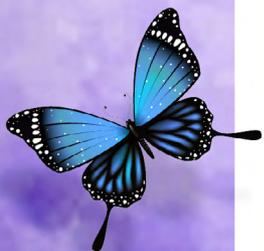
SUMÁRIO



poraneidade, em especial com a série de experiências que nos traz a pandemia de COVID-19 e o isolamento social, exige do ser humano uma série de reinvenções como já alertava Harari (2018), quando se referia à formação humana no século XXI:

Muitos especialistas em pedagogia alegam que as escolas deveriam passar a ensinar os “quatro Cs” – pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade – Num sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos na vida. O mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares. Para poder acompanhar o mundo de 2050 você vai precisar não só inventar novas ideias e produtos – acima de tudo, vai precisar reinventar a você mesmo várias e várias vezes (HARARI, 2018, p. 323).

Coincidindo com a previsão harariana e já se adiantando a um cenário pós-pandemia, algumas publicações especializadas em aperfeiçoamento profissional indicam habilidades comportamentais (soft skills) almeçadas no mercado de trabalho. Baseado no relatório do Fórum Econômico Mundial (FEM) sobre o futuro, os profissionais, em 2025, deverão ter desenvolvido: 1) Pensamento analítico e inovação; 2) Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizado; 3) Resolução de problemas; 4) Pensamento crítico; 5) Criatividade; 6) Lideranças; 7) Uso, monitoramento e controle de tecnologias; 8) Programação; 9) Resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade; 10) Raciocínio lógico; 11) Inteligência emocional; 12) Experiência de usuário; 13) Foco no interlocutor (cliente); 14) Análise e avaliação de sistemas e 15) Persuasão e negociação (SUTTO, 2021). Tais habilidades são resultados da tentativa de enfrentar o mundo V.U.C.A. (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), isto é, acrônimo em inglês que remete à caracterização da situação geopolítica no período pós Guerra-Fria, por volta de 1990, empregado intensivamente no contexto empresarial (INDIGO, 2018). Esse mundo está moldado pela volatilidade (eventos que acontecem rapidamente, dificultando o esta-



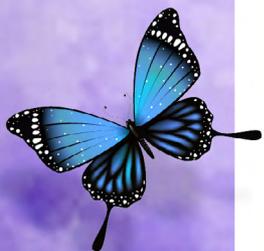
SUMÁRIO



belecimento da relação de causa-efeito); pela incerteza (dificuldade de realizar previsões ou antecipar estratégias em cenários de mudanças céleres); pela complexidade (transformações rápidas em vários aspectos articulados provocam repercussões profundas e intrincadas) e pela ambiguidade (dificuldade em estabelecer clareza e objetividade em um panorama de análises múltiplas e concomitantes). Tal mundo tem influência direta na (não)formação integral do ser humano e suas mais diversas expressões na e pela língua(gem), posto que, embora se destaquem características que implicam o mais humano, esse mesmo humano tem uma releitura para ser empregado do modo mais imediatista, pragmático e “performático” em uma sociedade desigual.

De qualquer maneira, mais do que habilidades técnicas, temos o protagonismo de habilidades que, em sua origem, envolvem o autocohecimento e o gerenciamento interacional, o que, por sua vez, implica a percepção do que nomearemos aqui como transcendência humana, na qual o sujeito se integra harmonicamente com os mais diversos tipos de seres (da sociedade, da fauna e da flora) e vivências no planeta. Porém, o grande questionamento que se faz é o de imaginar que características inerentemente humanas e vivenciais possam ser apreendidas, ainda por uma percepção prática conteudista, imediatista e pragmática. Na maioria das listagens em que aparecem tais habilidades, como aludido anteriormente, o tema é tratado como se fosse um requisito para melhorar a produtividade e a tão almejada “performance” do indivíduo em uma sociedade hiperconsumista e individualista e não para aperfeiçoar paulatinamente interações (inter)subjetivas em prol da (re)elaboração dos seres humanos e de suas potencialidades.

Na contemporaneidade, as elites sociais tendem a valorizar os avanços tecnológicos e as dinâmicas econômicas neoliberais, ao mesmo tempo que, segundo Harari (2018), colocam o planeta sob a ameaça da guerra nuclear, do colapso ecológico e da disrupção tecnológica, agravando todo o tipo de desigualdade, em particular, a social.



SUMÁRIO



Nesse cenário, se deve acrescentar a dinâmica do luto coletivo e do isolamento. No seu lado mais sombrio, teremos um agravamento de uma série de patologias mentais, que já ganhavam protagonismo com os avanços das porcentagens populacionais que desenvolvem diferentes quadros de depressão ou de ansiedade. No seu lado menos aterrorizante, caso haja uma aceitação das perdas de diferentes tipos com o consequente acolhimento dos seus efeitos, seria possível uma abertura para o novo e, um dos focos desse texto, a ressignificação da experiência de vida nesse instante. A esse respeito, Bezerra Junior (2020) nos auxilia a pensar em um aspecto pouco trabalhado do luto e seus efeitos na nossa subjetividade:

Do ponto de vista psicodinâmico, um luto bem-sucedido não implica apenas a experiência negativa de uma perda, implica também a experiência positiva de recomeço, renovação. Luto acontece cada vez que ocorre a passagem de um estado de coisas para o outro em nossa vida subjetiva. Ele é o processo por meio do qual o reconhecimento de que algo deixou de existir abre caminho para uma reconfiguração do mundo e do nosso próprio lugar nele, viabilizando uma nova paisagem existencial e um novo modo de habitá-la. Para que isso ocorra, porém, é necessária, em primeiro lugar, a aceitação de algo que se perdeu. É preciso não negar essa percepção nem resistir a ela. Além disso, é necessário acolher os efeitos resultantes desse fato – a dor, a incerteza, a angústia, diante da tarefa psíquica de sobreviver à perda e abrir-se a um novo estado de coisas. O processo se conclui positivamente quando ocorre a elaboração da perda: algo daquilo que se perdeu é incorporado como um traço do próprio eu, ou da experiência coletiva, num processo de identificação. Algo se perde e algo se ganha. É isso que permite abrir caminho para o investimento subjetivo em uma nova realidade (BEZERRA JUNIOR, 2020, p. 249-250).

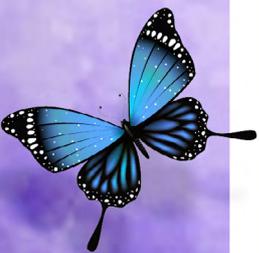
Após esboçar um panorama que considera a articulação de todos os fatores implicados ao tratarmos de criticidade e ressignificação na área de Letras, a nossa pergunta é: Em que o conhecimento e a vivência (in)consciente dos fenômenos da Enunciação e da Psica-



nálise/Psicologia humanista e existencial podem contribuir para a formação de um sujeito crítico nas atividades que exijam os fenômenos tratados nas Letras? E o que a atuação / formação do docente tem a ver com todo esse tema? Leitor(a), agradecendo a sua gentileza em nos acompanhar até esse ponto, lhe pedimos um pouco mais de paciência para nos seguir nesse percurso.

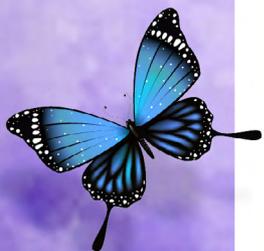
ENUNCIÇÃO: “É NA E PELA LINGUAGEM QUE O HOMEM SE CONSTITUI COMO SUJEITO”

Escolhemos uma das citações benvenistianas mais célebres (BENVENISTE, 2005 [1956], p. 286) como indicador de nossa direção humanista-existencial que se está desenhando porque o elo entre o homem e a linguagem é o cerne de como entender a (inter)subjetividade e os efeitos de sentido em uma materialidade, vista como a capacidade do locutor se propor como sujeito na linguagem (durante a enunciação), ao mesmo tempo que deixa as marcas dessa apropriação na língua (no enunciado). Dessa maneira, a linguagem está, concomitantemente, na constituição do homem e no meio pelo qual esse sujeito surge no mundo discursivo e simbólico, repleto de efeitos de sentido a serem identificados e analisados. E esse movimento só se realiza efetivamente quando o “sujeito-discente”, na vivência educativa da e na Linguagem, sabe desempenhar o gesto de criticidade diante de si e de sua realidade, (res)significando tudo aquilo lhe surge durante sua formação humana no ambiente escolar por meio de sua percepção, expressão e análise dos enunciados que lhe envolvem e lhe dão sentido. Devemos lembrar que, ao tratarmos de subjetividade, automaticamente, devemos pensar em intersubjetividade como condi-



SUMÁRIO





SUMÁRIO

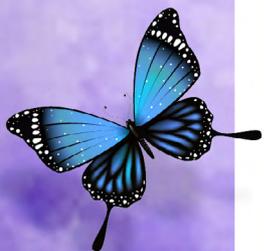


ção, visto que o princípio dialógico pressupõe que um “eu” sempre se dirige a um “tu”, seja ele concreto ou abstrato.

Como bem sistematiza Flores e Teixeira (2005) em seus estudos, o termo “enunciação” possui duas possibilidades de concepção. Na perspectiva da figura icônica dos estudos enunciativos, a concepção primeira de enunciação é “o colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82.). Por outro lado, a Enunciação pode ser sinônimo de campo de estudos no qual se agregam várias teorias que pretendem, cada uma ao seu modo, analisar os fenômenos enunciativos, em especial, os mecanismos linguísticos que indicam o próprio uso da língua. Dessa forma, a partir dos preceitos saussurianos, teóricos diversos dialogam e / ou se contrapõem em uma reflexão sobre a enunciação e seus processos, constituindo o âmbito da Linguística da Enunciação.

Destacamos que, ao analisar os fenômenos enunciativos, é imprescindível considerar os principais mecanismos linguísticos indicadores de apropriação do sujeito na materialidade linguística: as marcas de sujeito, de tempo e de espaço, concebidas na noção de aparelho formal da enunciação, pelo qual o sujeito se apropria da língua e se autorreferencia. Embora tal aspecto linguístico seja um sinal enunciativo, uma vez que a enunciação é transversal à linguagem, é frequente o enfoque de processos analíticos referentes a pronomes, advérbios, verbos, marcadores temporais e marcadores discursivos, entre outros.

Ainda cabe enfatizar que a enunciação é um acontecimento irrepetível no “aqui e agora”, possibilitando a representação da singularidade da experiência humana e, por sua vez, uma dialética singular entre o sujeito e o tempo. Nessa direção, Benveniste (2006 [1965]) organiza três tipos de tempo: o físico (no qual ocorrem os fatos); o crônico (no qual se fixam os fatos na sociedade, representado pelo calendário) e o linguístico (no qual se dá o exercício da palavra). Esse último tempo é o inerente à língua e se apresenta como o fundador das oposições



SUMÁRIO



entre o passado e o presente. Portanto, o presente é uma experiência intrapessoal, mas que é aceita pelo interlocutor, possibilitando a (inter) subjetividade e deixando marcas na língua, por meio de mecanismos linguísticos, da especificidade do meu “eu” e das minhas experiências. Tudo que vimos até esse momento pode ser sintetizado pelo linguista franco-sírio ao falar sobre a experiência humana e o tempo:

Todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante. As formas que revestem estas categorias são registradas e inventoriadas nas descrições, mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso [...]

Todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado “instintivo”; para nós, ele parece refletir na realidade uma estrutura de oposições linguísticas inerente ao discurso. Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia o *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. Assim, em toda a língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este eu que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a que nenhuma linguagem é possível [...]. Quando alguém os pronuncia, este alguém os assume, e o pronome *eu*, de elemento de um paradigma, se transforma em uma designação única e produz, a cada vez, uma nova pessoa. Esta é a atualização de uma experiência essencial, que não se concebe que possa faltar a uma língua (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 68-69).

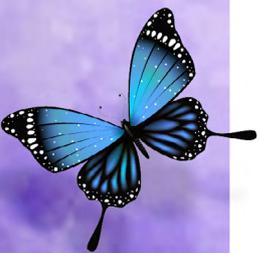
É importante comentar que a Linguística da Enunciação nos evidencia uma determinada proposta de análise que não possui um método, uma metodologia específica. No entanto, uma das possibilidades



é combinar o olhar analítico-enunciativo com a postura metodológica presente no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). Tal postura se caracteriza pela “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diariamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). Dito de outro modo, o “sujeito-analista” foca o seu olhar em indícios e pequenas pistas que estão na materialidade do objeto analisado; indícios estes que nem sempre são percebidos em um primeiro momento, ou seja, são vistos como secundários ou, até mesmo, irrelevantes. Portanto, pensando no contexto de análise da língua / linguagem, nenhuma “pista” linguística e/ou imagética pode ser negligenciada. Inclusive, o historiador italiano indica que tal método foi empregado por Sigmund Freud já nos primórdios da Psicanálise, ao buscar sintomas em seus pacientes.

Além disso, é importante enfatizar que, a partir das observações de Bezerra e Reinaldo (2013), concebemos a análise linguística como uma reflexão sobre os mecanismos linguístico, textual e enunciativo não só nos âmbitos da compreensão e produção de textos orais e escritos, como também na descrição do sistema da língua. Para isso devemos observar um ou vários fenômenos linguísticos a partir de uma teoria e de conhecimentos gramaticais sólidos, independente da linha de estudo.

Após este breve esboço sobre alguns pontos da teoria enunciativa de Benveniste, nos surge como uma hipótese plausível a inclusão de um olhar analítico enunciativo para o desenvolvimento da percepção do eu e do outro e suas articulações discursivas nas materialidades linguísticas e imagéticas. Porém, essas percepções devem incentivar a elaboração de perguntas adequadas que levem o ser humano ao autoconhecimento, à alteridade e à transcendência. Nesse caso, alguns autores relacionam a Linguística e a Psicanálise, por exemplo, Flores (1999) que estabeleceu associações entre a Linguística da Enunciação e a Psicanálise lacaniana com o objetivo de elaborar um modo de análise que indicasse a movimentação do sujeito, na sua complexidade do consciente e



SUMÁRIO



inconsciente, em uma semântica da língua. Embora o propósito do atual percurso reflexivo seja diferente daquele seguido pelo linguista gaúcho, gostaríamos de recuperar suas palavras referentes ao sujeito:

O sujeito não é a fonte do sentido, mas é o constituído pelo sentido. O sujeito não é uma origem imutável da verdade, mas é um ponto de verdade. Nesse caso, é preciso entender a verdade como o que advém pela enunciação. O sujeito da enunciação não é um saber, mas é o saber que não se sabe. A enunciação não pode ser avaliada como verdadeira ou falsa; se assim fosse já não seria mais enunciação, mas uma regra de verificação. O sujeito da enunciação não é, portanto, uma certeza, mas uma dúvida que se quer certa (FLORES, 1999, p. 241).

Interessa-nos, na construção do sujeito crítico, essa relação entre o sujeito, o questionamento sobre si e sobre o outro e sua relação com ato atento de dizer e de escrever, marcando-se na língua e deixando-se desvelar inconscientemente na e pela linguagem. Para isso, nos ambientes de educação formal e informal, é necessário desenvolver um olhar minucioso sobre a materialidade linguística e imagética que possa identificar como o sujeito se desvela ou (infrutiferamente) se oculta nas diversidades de textos e discursos e, posteriormente, de que modo os sujeitos recém-revelados refletem semelhanças e disparidades do locutor que lhes representa. Entre fascinados ou atemorizados, tais sujeitos percebem vários efeitos de sentido na interação entre ser humano e materialidade linguística e entre “sujeito-docente” e “sujeito-discente” diante do que as materialidades linguísticas expressam no som, na imagem e no silêncio sobre o que pensam que são, o que são sem saber e o que podem ser. Por isso, além da Enunciação, acreditamos que a Psicanálise, nesse caso, a Psicanálise humanista-existencial, se torna um convidativo eixo para se pensar a criticidade e a resignificação nas atividades de observação, análise, discussão e reflexão nas Letras.

SUMÁRIO

PSICANÁLISE HUMANISTA-EXISTENCIAL: TORNAR CONSCIENTE O INCONSCIENTE EM PROL DA POTENCIALIDADE HUMANA POR MEIO DA PALAVRA E DO SENTIDO

Como procedemos anteriormente, advertimos que, também nesse campo de estudo, o mais adequado é afirmar que temos várias escolas psicanálticas e, no interior delas, temos várias linhas. Para melhor direcionar o nosso caminho analítico-reflexivo, considerando a associação entre Enunciação e Psicanálise, sintetizamos as principais tendências a partir de três ícones vienenses e suas respectivas concepções de como o ser humano é impelido, inconscientemente, para o movimento experiencial na existência: 1) Sigmund Freud (1856-1939), criador da Psicanálise freudiana, cuja chave interpretativa para o ser humano é a busca da libido no seu aspecto mais amplo; 2) Alfred Adler (1870-1937), criador da Psicologia individual, cuja chave interpretativa para o ser humano se dá pela busca do poder e, por fim, 3) Viktor Frankl (1905-1997), criador da Logoterapia, cuja chave interpretativa para o ser humano é a busca pelo sentido.

Considerando os objetivos dessa reflexão nessa obra, enfocaremos a articulação da Enunciação com a Psicanálise humanista-existencial com o viés da formação crítica do homem, especificamente a que se refere aos conceitos da Logoterapia. Nossa escolha se apoia no fato da existência de laços teóricos entre Paulo Freire (1921-1997) e Viktor Frankl. Como nos indicam Cavalcante e Aquino (2010, p. 76), o educador e o neuropsiquiatra promovem “uma visão humanista da comunidade escolar, considerando como aspecto fundamental o significado que é encontrado na existência”, valorizando uma série de aspectos, tais como a humildade, a transcendência, a responsabilidade, a consciência humana, o diálogo, a capacidade

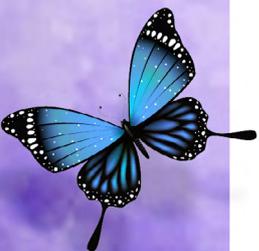
SUMÁRIO



criativa e, em particular, a responsabilidade inerente na formação e nas experiências humanas. Por outro lado, pensando nas inúmeras áreas que englobam a formação em Letras e sua importância na sociedade atual, como teoria e como prática analítica, a Enunciação se ajusta no exercício de busca de sentido na materialidade linguística em que o sujeito emerge no discurso e no mundo. Inclusive, se pode vislumbrar intercâmbios de paralelos, metáforas e alusões entre os fenômenos e interpretações realizadas na Enunciação e na Logoterapia, uma vez que ambas enfocam o sujeito, o(s) sentido(s) e a(s) singularidade(s).

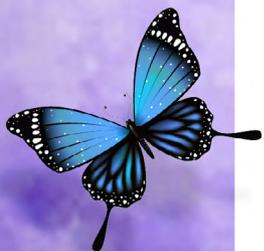
A Logoterapia é conhecida como uma escola de natureza fenomenológica, humanista e existencial que destaca a busca do sentido da vida como primordial para o desenvolvimento integral do ser humano. Durante toda a concepção da Logoterapia, Flankl defende que o ser humano não deve ser compreendido apenas por sua dimensão psicológica ou biológica, pois o humano também possui uma dimensão espiritual, entendida não como uma questão religiosa, mas sim como um aspecto que une valores e propósitos.

Como aponta Aquino (2013, p. 43), baseado nos estudos de Lukas (1989), Flankl concebe o ser humano como uma “unidade biopsiconoética”. Tal unidade está formada por três dimensões. A primeira é a somática que engloba os processos neuronais, químicos e biológicos, isto é, abarca o desenvolvimento biológico do homem. A segunda é a psíquica que reúne os processos do consciente e do inconsciente como impulsos, desejos, afetos, atingindo as dinâmicas intelectuais, comportamentais e sociais. A terceira é a espiritual ou noética que agrupa “as decisões de vontade, intencionalidade, interesses práticos e artísticos, pensamento criativo, religiosidade, senso ético (consciência moral) e compreensão de valor (LUKAS, 1989, p. 28-29)”. Essa última seria a dimensão integradora do ser humano, garantindo a singularidade como ser humano e permitindo que o homem se posicione diante de sua existência a partir de um aspecto agregador. E uma



SUMÁRIO





SUMÁRIO



das formas de posicionamento se dá pela emergência do sujeito na linguagem, esteja ela nas interações rotineiras ou nas manifestações literárias. Aliás, os estudos literários continuamente apontam para as possibilidades de expressão das singularidades e potencialidades humanas nas obras de diferentes épocas.

De acordo com Frankl (2018, p. 135), há transformações no sentido da vida conforme a situação, mas tal sentido nunca se extingue. Assim, há três modos distintos de desvendar o sentido da vida: “1. criando um trabalho ou praticando um ato; 2. experimentando algo ou encontrando alguém; 3. pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável”. Esses três modos podem ser identificados, discutidos e resignificados nas práticas docentes referentes às análises enunciativas que promovam a discussão do sentido do ser no mundo, seja na sua faceta discursiva, seja na sua faceta concreta vivencial.

Além disso, se torna basilar a advertência de Frankl (2018, p. 133) sobre a particularidade de cada sentido da vida: o que importa “não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento”. Tendo em conta essa perspectiva, podemos questionar criticamente qual a essência da palavra quando está esvaziada de sentido devido à proliferação em diversas situações. O mesmo ocorre com relação ao sujeito, posto que o homem também se sente em um vácuo de sentido quando age de forma “robótica e automática” no seu cotidiano. Desse modo, esboçamos um paralelo entre analisar enunciativamente a singularidade da emergência do sujeito em um texto e a atuar criticamente na sua vivência e no direcionamento de narrativa de cada um. Ambas atitudes precisam ser resignificadas em alguns momentos. Desse modo, a base teórica logoterapeuta nos destaca que:

Quando vivemos todo o tempo focados em atividades corriqueiras, vamos perdendo o contato com nós mesmos. Seguimos por tantas direções que esquecemos de perceber o que nos

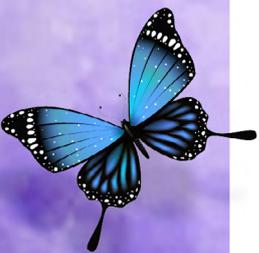


faz sentido. Seguir caminhos já estabelecidos pode nos gerar, a longo prazo, uma sensação de vazio existencial [...].

Para encontrar o que nos faz sentido, precisamos inicialmente nos lançar às experiências de vida. É por meio de nossas experiências que poderemos perceber o que nos faz bem, o que não nos faz, assim fazendo escolhas com as quais nos identificamos [...].

É o sentido que damos a nossa vida que faz com que ela tenha um significado. Porém este sentido não é estático, se algo que antes nos fazia bem agora não nos faz, podemos mudar e buscar novos sentidos. Conforme vamos vivendo, algumas coisas nos fazem mais sentido que outras, e isso se transforma com o tempo, pois nós estamos nos transformamos com o tempo (CARRASCO, 2019, p. 101-102).

A reflexão de Carrasco nos conduz à premissa, já defendida por Flankl, de que o sentido da vida implica ter liberdade, sendo um aspecto ontológico do ser humano, juntamente com a responsabilidade. Em outras palavras, tanto a liberdade como a consequente responsabilidade são elementos inerentes da existência humana. No entanto, para exercer adequadamente tais faculdades, é necessário, muitas vezes, ter como guia as experiências de gerações passadas que, como comenta Pondé (2020), era comumente exercida pela figura narrativa dos pais ou do professor, entendida, como ser capaz de colher sentido estabilizado de uma experiência humana histórica para transmitir tal sentido para os que chegam nessa experiência. Como consequência, a Educação é a instituição que deveria ajudar os jovens a aprender a ser. No entanto, devido às dificuldades atuais para desempenhar essa tarefa, tal campo está sofrendo um conflito agudo de choque de gerações, dado que a geração anterior perdeu o seu lugar de fala e a geração atual não sabe exatamente por onde se guiar (PONDÉ, 2020). Esse cenário é quase uma metáfora de uma demanda psicanalítica de nível individual deslocada a um nível social.



SUMÁRIO





Ao evocar os conceitos apresentados no início de nossa trajetória ensaística, lembramos que se constrói a noção de criticidade como uma habilidade ou capacidade de distinguir a singularidade da semelhança para construir um juízo de valor baseado na racionalidade e (inter) subjetividade. Por outro lado, a ressignificação alude ao ato de revisitar experiências e seus correspondentes afetos e sentidos para ajustá-los a novos contextos e a um novo sujeito mais amadurecido, após a reflexão e o questionamento de vivências provenientes de um processo de autoconhecimento que pode ser autônomo ou guiado por um especialista. Portanto, criticar e ressignificar são inerentes à formação do ser humano, uma vez que englobam uma visão humanista-existencial do processo de desenvolvimento psíquico e educacional. Para que tenhamos uma noção de como seria integrar um olhar enunciativo ao psicanalítico-humanista na análise de uma materialidade linguística/imagética, observemos a vinheta de Roberto Kroll a seguir:

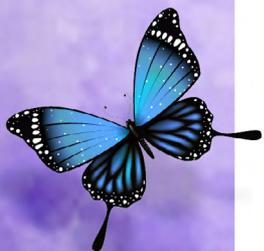
Imagem 1 - Vinheta de Roberto Kroll



Fonte: <https://parqueibirapuera.org/folha-nao-e-sujeira/>.

SUMÁRIO



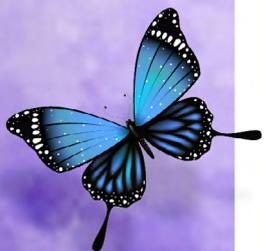


SUMÁRIO



Apesar de termos vários conceitos pertencentes à Linguística Textual que permitiriam um trabalho de análise linguístico-semiótico, a articulação de um olhar enunciativo e humanista-existencial permite explorar, de forma mais subjetiva e integradora, as dimensões de realização de valores. Em seu curso sobre a Logoterapia na Educação, Jesus (2020) nos destaca que, segundo a teoria frankliana, se descobre o sentido da vida por meio da realização de 3 tipos de valores: 1) Valores criadores e criativos (aquilo que o sujeito faz para o mundo); 2) Valores vivenciais e experienciais (aquilo que o mundo oferece para o sujeito) e 3) Valores atitudinais (o modo como me porto diante do sofrimento inevitável).

A partir das teorias da Linguística da Enunciação, se exploraria o uso de verbos no presente do indicativo e no imperativo, destacando a apropriação de cada locutor a se transformar em sujeito discursivo e os efeitos do tempo linguístico na instauração do ato de dizer. Posteriormente, se pode enfatizar os marcadores conversacionais enfocadores de alteridade (*olha, hein*), em que se pode analisar como se situa o locutor com relação ao seu interlocutor e o estabelecimento da (inter)subjetividade e da emergência dos sujeitos no plano linguístico e imagético. Inclusive, além da teoria benvenistiana, se poderia pensar em um trabalho a partir da visão ducrotiana de polifonia, na qual o conector contrargumentativo *mas* possibilita a articulação do locutor para quatro perspectivas (entre afirmações e conclusões subentendidas), representadas, respectivamente, por quatro enunciadores (E_1 : *o ipê é bonito*; E_2 : *é importante plantar mais ipês*; E_3 : *o ipê faz muita sujeira*; E_4 : *não se deve plantar mais ipês*). Tal esquema permite entender como o locutor se posiciona em meio da heterogeneidade enunciativa. A sensibilização para esse tipo de observação e análise, com base em uma perspectiva enunciativa, nos convida a uma segunda etapa por meio dos conceitos da Logoterapia.



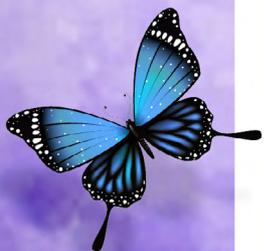
SUMÁRIO



Por meio do diálogo socrático (uma série de perguntas na qual se busca levar o interlocutor a perceber sua opinião e suas contradições), se pode notar diferentes percepções de um fato concreto e, por sua vez, de que modo isso afeta o sujeito diante da transcendência (a existência da árvore que representa a natureza) e, em seguida, refletir sobre os valores atitudinais diante de certas circunstâncias e os níveis de resiliência e autotranscendência. Assim, estariam em foco os fatores (in)conscientes que fazem o sujeito se inclinar a uma visão mais pessimista ou mais positiva de um acontecimento.

Com certeza, é possível desenvolver uma conversa produtiva, com intercâmbio de opiniões, em outros espaços a partir da vinheta. No entanto, um docente com formação e prática analítica da materialidade linguística e imagética, baseadas nos preceitos da enunciação e de um olhar humanista-existencial, poderia desenvolver um diálogo mais questionador direcionado aos valores éticos e transcendentais, com o intuito de desenvolver uma essência e uma atitude que levasse à busca de uma vida com sentido e propósito de forma intra e interpessoal, ou seja, a reflexão que parte de uma percepção de uma materialidade faz com que ecloda uma reflexão interna, a qual, por sua vez, poderá ter efeitos de sentidos simbólicos e atitudinais referentes à interação consigo mesmo e com o outro.

O desenvolvimento dessas dinâmicas, em que docentes e discentes se proporcionam mutuamente vivências de autotranscendência, liberdade e responsabilidade, permite o que defendemos como uma formação do sujeito crítico real na área de Letras, que esteja sempre atento aos efeitos de sentido que convidam ao ato de ressignificar experiências a partir das sistematizações de afetos e alteridades na e pela linguagem. Contudo, para que tal fato possa acontecer, se torna necessário um movimento interdisciplinar inspirado nos preceitos morianos da teoria da complexidade, no qual se possa incluir nos espaços de formação docente das Licenciaturas, de trabalho pedagógico escolar,



SUMÁRIO



discussões teóricas e práticas analíticas que desvelem as potencialidades humanas com base nas concepções enunciativas, humanistas e existenciais. Inclusive, em uma era pós-pandêmica, se torna urgente um apoio à comunidade escolar referente à saúde mental e à análise linguística vinculada à redescoberta da essência humana.

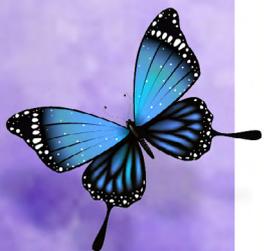
A princípio, a presente proposta pode parecer revestida de utopia, ainda mais considerando o panorama desolador da sociedade brasileira (pós-)pandêmica e seus reflexos em diversas áreas, em particular, na Educação. No entanto, é justamente ao considerar esse cenário, é que defendemos tal perspectiva interdisciplinar e integradora entre Enunciação e Psicanálise / Psicologia humanista e existencial como mais um ato transformador dirigido à formação docente e ao cotidiano didático. A ruptura de antigas práticas docentes em prol de novas vivências no ensino híbrido devido ao isolamento social tem provado também que os profissionais da Educação possuem a capacidade de resistir e ressignificar a docência e o espaço reflexivo da aprendizagem.

Ao finalizar este percurso analítico-reflexivo, esperamos que nossa experiência de coenunciação tenha lhe instigado, caro(a) leitor(a), a continuar procurando, no diálogo consigo e com o outro, novos modos de ver ato educativo na área de Letras. Afinal, o lema “Letras para Liberdade” envolve a Letras para a responsabilidade inter e intra pessoais, que, por fim, nos leva ao bem-vindo ato freiriano de “esperançar”, o qual propõe que nos libertemos de tudo aquilo que nos impede de ser o que viemos nos tornar nessa existência. Como nos lembra Flankl: “quando não podemos mudar uma situação, somos desafiados a mudar a nós mesmos”. Isso é o resultado da formação de um sujeito crítico, que exerce o seu direito de liberdade de escolha consciente, mesmo sendo afetado pelo inconsciente. Esperamos que essa e as demais interlocuções que estamos estabelecendo nessa obra seja uma indicação para o seu ato singular de ressignificar-se na e pela palavra.

2

*Vanessa Ribas Fialho
Alan Ricardo Costa
André Firpo Beviláqua
Andréa Ad Reginatto*

**FORMAÇÃO DOCENTE
NUM VIÉS CRÍTICO:**
entre o projeto pedagógico
de um curso de Letras
e a prática na sala de aula



SUMÁRIO



Paulo Freire (2003, p. 61), ao dialogar com educadoras e educadores brasileiros por meio da *Pedagogia da Autonomia*, defendia: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Leffa (2008), tratando mais pontualmente do ensino de línguas, e dialogando com os pares da área da Linguística Aplicada (LA), propõe algo semelhante: é necessário superar o abismo que por vezes se impõe entre a teoria e a prática. Neste capítulo, vamos partir dessas ideias para discutir a necessidade de sinergia entre o que é pensado e discutido (na dimensão da teoria) e o que é implementado (na dimensão da prática) sobre formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no viés do pensamento crítico em cursos de licenciatura em Letras.

Haja vista a atual tendência de um trabalho pedagógico sob o prisma dos Letramentos Críticos (COSTA *et al.*, 2020), e considerando a importância da constante formação de educadores críticos no cenário nacional, propomos um olhar analítico e reflexivo sobre os cursos de Letras quanto à formação desse almejado docente. Portanto, nosso primeiro objetivo com o presente trabalho é apresentar uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e de ementas de disciplinas de um curso de licenciatura em Letras (modalidade presencial) no que tange à formação de professores críticos de ELE, tentando dar conta, nesse sentido, da teoria. A partir dessa primeira análise, expandimos nosso foco para o nosso segundo objetivo: analisar a realidade da formação docente dentro da sala de aula, buscando dar conta da prática.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: após esta primeira seção introdutória, apresentamos, a seguir, o arcabouço teórico empregado em nossa pesquisa: a Pedagogia Crítica e os Letramentos Críticos. Na sequência, informamos a metodologia do estudo, que se caracteriza, por um lado, como uma pesquisa documental, e, por outro, como pesquisa empírica. O estudo é documen-



tal no sentido de estar pautado na análise do PPC (implementado em 2011¹) e de ementas de disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (doravante Curso de Letras Espanhol) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e é também uma pesquisa empírica e de relato de experiência, no sentido de abarcar a análise de exemplos de materiais didáticos desenvolvidos por acadêmicos desse mesmo curso, em uma disciplina optativa de produção de material didático.

REVISÃO DE LITERATURA

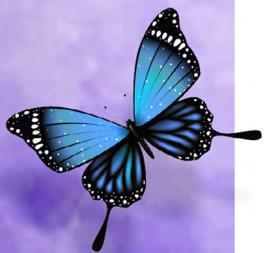
A importância da formação crítica de educadores tem sido assinalada há décadas em pesquisas no campo da Educação. Freire (1970), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, chamava-nos a atenção para a dimensão crítica das práticas educativas, em oposição ao que designou como “concepção bancária de educação”. A respeito desta segunda visão, explicava o pedagogo:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

A prática educativa crítica, portanto, vai de encontro à concepção bancária de educação, na medida em que não se contenta com a transmissão de saberes meramente instrumentais, tampouco com relações pedagógicas baseadas em autoritarismo e controle. Em uma perspec-

¹ Optamos por tal PPC por ser aquele em vigência durante a realização de nossa pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2017. Ao longo do texto ficará evidente que tal PPC é uma versão atualizada de um PPC anterior, de 2004, e que foi sucedido por um novo PPC, implementado em 2019, meses após a conclusão de nosso estudo.





SUMÁRIO



tiva crítica, a sala de aula é mais do que um lugar no qual o professor “deposita” seus conhecimentos nos alunos, mas um espaço de problematização, diálogo, troca de saberes e libertação (FREIRE, 2015).

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também têm registrado a necessidade de uma educação crítica, ainda que, na maioria das vezes, sem distinguir exatamente o que se entende pelo termo em questão. Em uma breve consulta à BNCC, é possível observar que o documento apresenta aproximadamente 250 ocorrências dessa palavra e/ou outras com o mesmo radical. Vejamos um exemplo:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 9).²

No fragmento citado, retirado das Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio da BNCC (BRASIL, 2020), a noção de crítica aparece associada ao protagonismo discente e ao emprego de diferentes linguagens para a (re)construção de produções culturais e artísticas autorais. Em outras etapas do documento, porém, o termo também é empregado com outros significados, abrindo margem a diferentes interpretações quanto ao que entendemos por “crítica”.

No campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), autores como Pennycook (2006) distinguem, pelo menos, quatro significados do termo, a saber: a) no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; b) no sentido de ser socialmente relevante; c) no sentido de adotar uma tradição de pesquisa neomarxista; d) no sentido de seguir uma prática pós-moderna problematizadora.

² Grifo nosso.

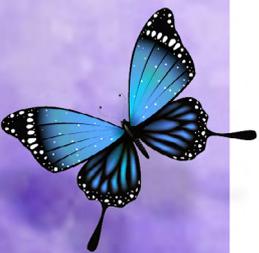


Na perspectiva dos Letramentos Críticos – uma das diferentes formas de fazer um trabalho crítico no campo da LAC (PENNYCOOK, 2006) –, pesquisas como a de Monte Mór (2018) também discutem mais algumas acepções para o termo “crítico”, conforme apresentamos a seguir: a) diz respeito à interpretação e à avaliação especializada de obras de arte e de literatura; b) faz referência à “análise social e informada da estrutura de um pensamento expresso num determinado conteúdo” (MONTE MÓR, 2013, p. 325).

Neste capítulo, não pretendemos advogar pela adoção de uma dessas definições em detrimento de outras, mas chamar a atenção para a importância de que todas elas sejam problematizadas na formação de educadores, de modo que os docentes possam elaborar e justificar o seu próprio entendimento quanto ao termo em questão, com base em pesquisas prévias sobre o assunto (ver, por exemplo, PENNYCOOK, 2006; MONTE MÓR, 2013).

Da nossa perspectiva, algumas das visões propostas podem, inclusive, coadunar, uma vez que inúmeros aspectos anunciados pelas correntes estruturalistas, por exemplo, foram ampliados e/ou complexificados pelo pensamento pós-estruturalista (GIROUX, 1988; MCLAREN, 1988; bell hooks, 1988). Entre as definições apresentadas, parecem mais distantes dos nossos propósitos aquelas que fazem referência ao termo “crítico” no sentido de manter distância crítica e objetividade e de fazer a análise especializada de uma obra literária ou artística. Partimos do pressuposto que a subjetividade constitui um elemento central na formação do educador crítico. Além disso, entendemos que a criticidade não está necessariamente relacionada a uma formação erudita.

No que diz respeito às diretrizes curriculares e aos documentos oficiais, cumpre destacar que as propostas apresentadas, na maioria das vezes, assumem uma característica de políticas simbólicas, em decorrência de aspectos como a falta de investimentos destinados à viabilização das políticas linguísticas, o caráter vertical das propostas



SUMÁRIO





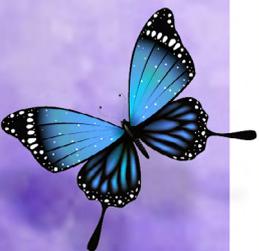
apresentadas, entre outros aspectos (MACIEL, 2015). Seria o caso, por exemplo, de documentos como a BNCC, que, por um lado, chama a atenção para a relevância de trabalho pedagógico voltado à pluralidade linguística e cultural, mas, por outro lado, reduz as línguas obrigatórias ensinadas na Educação Básica ao Português e ao Inglês. Na prática, a tendência é que as línguas opcionais acabem sendo tangenciadas ou, até mesmo, extintas dos currículos, como em outros momentos aconteceu com o Francês (LEFFA, 1999).

Como alternativa ao problema em questão, Maciel (2015, p. 107) propõe a ideia de letramento crítico das políticas linguísticas, a qual faz referência ao modo como tais questões são “interpretadas, negociadas, resistidas ou reconceituadas conforme a tradução do conhecimento local/contextual dos professores”. Na perspectiva do autor, essa proposta pode ser colocada em prática na formação de professores, via documentos oficiais, mais ou menos nos termos apresentados a seguir, durante a análise do PPC e de uma disciplina do Curso de Letras Espanhol da UFSM.

METODOLOGIA

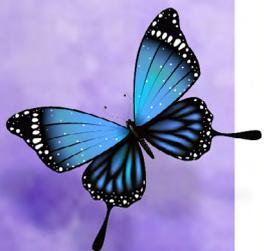
Conforme já registrado, a investigação que dá origem ao presente capítulo é caracterizada, em termos metodológicos, como uma pesquisa documental e, também, como uma pesquisa empírica, ambas em um viés qualitativo.

No que tange à pesquisa documental, esta “tem como base a investigação da realidade social, o que ocasiona uma abordagem pelo viés mais crítico, em que o pesquisador pode apresentar uma postura reflexiva mediante a compreensão do problema de pesquisa” (RIBEIRO, 2014, p. 41-42). Pesquisas documentais, ou “pesquisas



SUMÁRIO





SUMÁRIO



que envolvem o manuseio de determinados documentos” (FONTANA, 2018, p. 69), são aquelas que possuem como maior característica, considerando a fonte do trabalho científico, o uso de artefatos/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais, à exemplo de: regulamentos, pareceres, cartas, memorandos, (projetos de) leis, manuscritos, relatórios técnicos, minutas, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, arquivos escolares etc. (FONTANA, 2018). No caso desta investigação, a documentação escolhida foi o PPC de 2011³ do Curso de Letras Espanhol, modalidade presencial, da UFSM. O procedimento metodológico adotado para a pesquisa documental foi a leitura e a análise do referido PPC e, mais pontualmente, das ementas de 7 disciplinas obrigatórias do curso. A escolha por essas ementas deu-se em razão da busca, no arquivo digital, pela palavra “crítica”: tais disciplinas contam com o uso do termo em alguma parte de seu conteúdo.

No que concerne à pesquisa empírica, Paiva (2019, p. 11) observa que esta “se baseia na observação e em experiências de vida”. O procedimento metodológico adotado para o estudo empírico foi a observação participante e a interpretação dos fenômenos vividos, por parte da primeira autora do capítulo, no âmbito de uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG, disciplina optativa) do Curso de Letras Espanhol (modalidade presencial) da UFSM, conforme explicado. A DCG, intitulada “Adaptação e elaboração de material didático” (código LTE1098), foi ofertada no segundo semestre letivo de 2017, e contou com a participação de 13 acadêmicos (professores pré-serviço). Justificamos a escolha dessa disciplina para nossa pesquisa justamente por ser abordada, nela, uma prática docente extremamente significativa, que é a produção de materiais didáticos. Consideramos tal espaço

³ O referido PPC é uma continuidade do PPC anterior, de 2004, porém com algumas modificações e ajustes específicos, em função da legislação vigente. Como exemplo de modificação, cabe mencionar a inclusão da formação básica em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

como adequado para reflexões acerca da formação crítica de professores, alinhada à perspectiva do Letramento Crítico.

RESULTADOS

Tendo em vista nossos objetivos, discutimos nesta seção, primeiramente, os resultados advindos da análise do PPC modalidade presencial do Curso de Letras Espanhol. Importa aprofundarmos o olhar às contribuições que o currículo aporta à formação crítica dos alunos no que se refere às disciplinas específicas de Língua Espanhola e, também, às disciplinas de cunho pedagógico, relacionadas à formação de professores de ELE. Para tanto, em um segundo momento, recuperamos exemplares de materiais didáticos desenvolvidos em uma DCG, para que seja possível verificar se, a partir de nosso trabalho formativo e colaborativo, os professores pré-serviço desenvolveram o olhar apurado para a proposição de materiais aliçado em um ensino crítico de ELE.

Possibilidades de formação crítica: o PPC do Curso de Letras Espanhol

Como documento norteador do Curso de Letras Espanhol, o PPC (UFSM, 2011) possui 308 páginas e apresenta aos leitores informações institucionais, perfil do egresso, objetivos do curso, estrutura curricular, sequência aconselhada, programas e bibliografias de cada um dos componentes curriculares. Nesse sentido há, ao longo do PPC, referências à formação de um profissional crítico que, de fato, exerça a criticidade em suas ações docentes.



Iniciamos o trabalho de análise partindo do objetivo geral, comum aos três cursos (Espanhol, Inglês e Português), delimitados no documento:

Desenvolver competências na língua objeto da habilitação escolhida, nos seus diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais; – refletir analiticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem; – integrar o ensino, pesquisa e extensão simultânea e continuamente visando à formação do profissional em Letras em uma perspectiva humanística (UFSM, 2011, p. 51).⁴

Observamos que estamos diante de uma proposta que prevê um olhar atento às questões que envolvem o conceito dos Letramentos Críticos, uma vez que há a preocupação em constituir ao longo do curso um olhar “analítico”, que seja voltado às diferentes “manifestações culturais”. Ou seja: deve haver um diálogo entre os objetos de aprendizagem para que por meio da interação seja possível um trabalho de leitura e escrita calcado nos Letramentos Críticos.

Em relação aos objetivos específicos, no que tange o Curso de Letras Espanhol, os alunos deverão, ao longo do curso:

a) desenvolver competências na língua objeto da habilitação escolhida, nos seus diferentes registros e variedades em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais; b) refletir analiticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da linguagem; integrar o ensino, pesquisa e extensão simultânea e continuamente visando à formação do profissional em Letras em uma perspectiva humanística (UFSM, 2011, p. 51).

Observamos que, nos objetivos descritos, a referência ao desenvolvimento de postura crítica é pontuada de modo “velado”. Em tese, o curso pretende formar professores que tenham condições de atuar de modo reflexivo e crítico, a partir de teorias, processos de ensino e integração entre o tripé que constitui a essência da universidade,

⁴ Neste e em outros excertos do PPC, os grifos são nossos.





a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão, durante a permanência no curso e, posteriormente, no mundo do trabalho.

Na sequência, debruçamo-nos sobre o tópico habilidades e competências que apontam para

[...] reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno ético, psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação profissional humanística; papel da linguagem, especialmente em contextos de ensino, deve ser o de propiciar a construção de conhecimento e a formação de leitores e escritores críticos [...] (UFSM, 2011, p. 51).

Nesse sentido, visualizamos que as práticas de Letramento Crítico estão presentes no curso, tal como defendem Pennycook (2006) e Monte Mór (2018), especialmente se considerarmos que elas se constituem como potencializadoras de tomada de posições diante de atividades de leitura e produção multimodais, por exemplo, a partir de um olhar questionador aos diferentes materiais propostos e/ou desenvolvidos ao longo do curso para os diferentes contextos de ensino.

Se analisarmos o perfil do egresso, vamos ratificar nosso olhar, pois ele contempla a ideia de

competência linguística [...] tanto no plano da produção como no da compreensão oral e escrita; formação pedagógica de recursos técnicos e metodológicos que lhe permitam agir com criatividade e espírito crítico na implementação da sua prática pedagógica e na transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino; fortalecimento dos princípios éticos de modo a que orientem suas ações em relação ao respeito pela diversidade cultural no trato com o outro; formação crítica a fim de que o aluno possa ser um futuro profissional com senso crítico e capacidade para resolver problemas; formação

SUMÁRIO





na pesquisa: deverá ser incentivado no aluno o interesse pela participação em projetos de investigação, de modo a fortalecer seu senso crítico e espírito de equipe, em prol da formalização de novos conhecimentos[...]; formação continuada para desenvolver no aluno uma postura auto-crítica em relação ao exercício de sua futura profissão [...] (UFSM, 2011, p. 55).

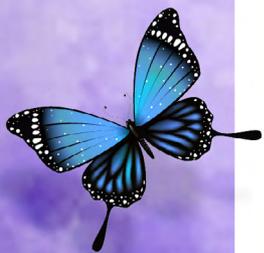
Desse modo, entendemos que no documento balizador do curso há a presença de elementos que sinalizam, no perfil do egresso almejado, a importância do desenvolvimento de ações calcadas nos Letramentos Críticos. Entretanto, é preciso considerar se ainda há espaço para a crença de que é somente no curso superior que o sujeito-aluno se torna crítico, pois “o profissional de Letras deverá, [...] estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho [...]” (UFSM, 2011, p. 5). Na esteira dessa reflexão, interessa-nos problematizar qual o papel das relações e das interações que ocorrem na vida do aluno no âmbito subjacente à sua convivência na Universidade e qual o nosso papel enquanto formadores de professores.

Quando centramos nosso olhar nas disciplinas do curso, verificamos que ele é composto por um elenco de disciplinas que, em tese, pode potencializar o viés crítico, especialmente se pensarmos no que Monte Mór (2013) discute quanto ao tema. Para a autora, o Letramento Crítico permite “ampliar a consciência sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual interagimos” (p.160), possibilitando o exercício reflexivo, essencial nas práticas de ensino e, também, em outros contextos (MONTE MÓR, 2013). Nesse sentido, as disciplinas a seguir descritas⁵ contemplam em seus objetivos e programas uma possível proposta para um Letramento Crítico, vejamos:

SUMÁRIO



⁵ Informações extraídas do PPC do Curso (UFSM, 2011).



SUMÁRIO



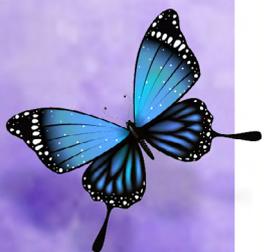
Quadro 1 - Disciplinas do PPC com alinhamento ao Letramento Crítico.

- LTE 1026 LITERATURA ESPANHOLA I e II - na descrição dos objetivos temos: Conhecer e analisar obras e autores mais importantes do período, relacionando-os com o momento histórico no qual se inserem; Identificar temas e problemas relevantes e recorrentes na produção literária de língua espanhola e analisá-los sob o ponto de vista crítico, considerando a atividade docente no ensino médio brasileiro.
- LTE 1045 LÍNGUA ESTRANGEIRA II – na descrição das unidades apresenta os tópicos de Leitura crítica de gêneros midiáticos; Leitura crítica de gêneros de popularização científica e Leitura crítica de gêneros literários;
- ADE 1000 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - os objetivos estão assim delimitados: Compreender as estruturas do sistema educacional brasileiro através do estudo descritivo, interpretativo e crítico dos aspectos organizacionais da educação básica, procurando desenvolver uma atitude reflexiva e responsável com vistas à profissionalização do educador;
- LTE 1029 LITERATURA HISPANO-AMERICANA: ORIGENS - destacam-se os objetivos: Desenvolver no aluno o senso crítico e analítico pela abordagem dos aspectos estético-ideológicos dos textos;
- LTE 1030 LITERATURA HISPANO-AMERICANA: POESIA - Implementar categorias de análise e interpretação que desenvolvam o senso crítico do aluno.
- LTE 1028 LITERATURA HISPANO-AMERICANA: FICÇÃO - Abordar textos representativos através de categorias básicas de análise e interpretação literária que incentivem no aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica.
- LTV 1008 FUNDAMENTOS DA LITERATURA BRASILEIRA - Analisar textos literários brasileiros, com vistas a formar e desenvolver o senso crítico.

Fonte: os autores.

Interpretamos que, mesmo nas disciplinas de Literatura, a concepção de “crítica” está mais próxima do sentido adotado no presente trabalho do que da perspectiva empregada em expressões como “crítica literária”, por exemplo. Em outras palavras, tendo em vista que os excertos destacados fazem referência à formação inicial de professores que atuarão na Educação Básica (Licenciatura), interessamo-nos mais na compreensão do termo no sentido de preparar professores problematizadores, conscientes de seu papel com relação à transformação social.

A partir do levantamento analítico realizado sobre as disciplinas, verificamos que o PPC do curso, no que concerne à avaliação dos objetivos, programas e bibliografias das disciplinas, contribui de forma incipiente para a formação de professores pré-serviço para um ensino



SUMÁRIO



crítico de línguas. Tal reflexão remete-nos para a ideia da singularidade dos efetivos trabalhos docentes, uma vez que entendemos o documento oficial como uma orientação normativa que, via de regra, pode ser (re)normatizada, pois consideramos que as escolhas individuais de cada professor em sala de aula são únicas e irrepetíveis. Ainda assim, formalmente, não temos como avaliar as práticas efetivas dos professores para a formação crítica, embora saibamos que elas fazem parte do processo formativo no Curso de Letras Espanhol.

Diante das reflexões apresentadas, chegamos a um questionamento cuja resposta não é precisa e exige de todos nós, atores do processo de ensinar e aprender, um olhar atento a fim de que possamos enriquecer nossas práticas, o que nos vem à mente é: será que estamos no caminho certo para formação de professores de línguas no que tange aos Letramentos Críticos? Sabemos que a resposta não é simples, tampouco caberia em um capítulo de quinze páginas, entretanto, entendemos que o exercício de pensarmos sobre isso exige de nós, professores que formam professores, um olhar constante às nossas práticas e aos documentos oficiais (que, no caso dos PPCs, são produzidos por nós). Assim, na seção a seguir, apresentamos reflexões sobre uma DCG, a fim de demonstrar práticas de Letramentos Críticos desenvolvidas no curso.

Olhar de dentro: a formação crítica na prática

A segunda parte da nossa análise tem como contexto uma DCG, uma disciplina de matrícula facultativa ao aluno, trabalhada no segundo semestre letivo de 2017 em 60 horas de atividades presenciais (equivalentes a 4 créditos). A disciplina tem como objetivos

exercitar a capacidade crítica para a análise de materiais didáticos, de acordo com diferentes contextos e teorias de ensino. Desenvolver habilidades de adaptação e criação de material di-

dático complementar. Exercitar a elaboração de materiais para diferentes contextos de ensino e recursos midiáticos⁶.

O programa da disciplina conta com 3 unidades, cujos temas são “Material didático e concepções teóricas de ensino”; “Análise de materiais didáticos publicados” e “Criação e adaptação de material didático complementar”. A partir dessa informação, a professora da disciplina elaborou um planejamento, incluindo um cronograma de atividades. A disciplina foi trabalhada ao longo de 18 semanas, incluindo a semana de exames, com leituras de textos teóricos sobre a produção de materiais didáticos e de ensino de línguas, com e sem mediação por artefatos tecnológicos. No planejamento ainda estavam previstas: 1) a apreciação e discussão de materiais de ensino ou com potencial de ensino; 2) a análise de materiais didáticos publicados; 3) a criação e/ou a adaptação de material didático por dupla; e 4) a apresentação da produção/adaptação dos materiais didáticos.

Dos 20 alunos inicialmente matriculados, 13 finalizaram a DCG, formando 6 grupos de produção/adaptação de material. Desses 6 grupos, metade deles (3 - três) refez o planejamento e o material didático após a primeira rodada de apresentação com orientação. Os outros três grupos também fizeram alterações nos materiais, mas foram alterações de natureza mais linguística. O que vamos mostrar e discutir nas próximas linhas é referente ao trabalho de dois desses três grupos que efetivamente alinharam suas produções à perspectiva do pensamento crítico e dos Letramentos Críticos.

Observemos, então, a primeira versão dos materiais. No Grupo A (GA), temos um material produzido sobre o tema das profissões. Em função do espaço que temos para apresentarmos nossas discussões, vamos descrever os materiais, nos limitando a apresentar pequenos

⁶ Como esta é uma disciplina complementar, que pode surgir como uma demanda específica, essa disciplina não se encontra na versão do PPC, mas no ementário de disciplinas da UFSM. Esta, em questão, encontra-se em <<https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/lte1098>>.



recortes a título de ilustração. O planeamento começa com uma atividade de pré-leitura, ativando o conhecimento dos alunos sobre profissões. Esta primeira versão do GA apresenta uma visão de aula muito centrada no ensino do léxico e da gramática da língua estrangeira. Percebemos atividades clássicas de sopa de letras com nome das profissões e de relacionar colunas com o nome da profissão e sua respectiva descrição, como podemos observar na Imagem 1.

Imagem 1 - atividades do GA com foco no léxico

SOPA DE LETRAS – PROFESIONES

Busca en la sopa de letras las profesiones.

A	C	K	B	E	N	F	O	L	I	C	I	A	L	Ç
L	O	J	Ç	Y	Y	I	D	P	Ç	C	A	P	I	B
B	C	A	R	T	E	R	O	N	W	A	Ç	R	V	X
M	I	Ç	R	U	X	C	A	P	Q	Ç	Z	O	I	S
V	N	V	I	B	D	Z	A	C	C	B	N	F	Z	R
Z	E	L	E	M	C	A	N	T	A	N	T	E	Q	Q
P	R	Z	P	I	H	O	I	V	B	N	M	S	I	S
Ç	O	Q	L	M	L	P	Z	Q	A	F	Q	O	T	I
Q	F	S	E	C	R	E	T	A	R	I	A	R	Ç	T
R	I	N	G	K	L	Q	T	P	U	B	G	L	M	E
T	Ç	P	Q	Ç	Y	B	Q	X	W	A	D	Q	Z	U
A	A	B	O	G	A	D	O	R	Z	T	O	P	C	K
G	J	T	Y	O	M	C	A	R	N	I	C	E	R	O

COCINERO
ABOGADO
CARNICERO
POLICÍA
PROFESOR

RELACIONAR COM LUNAS

(1) Cocinero Persona que se ocupa de la venta de carne productos derivados de la misma.

(2) Abogado Es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza.

(3) Carnicero Persona que cocina, en especial si se dedica a ello profesionalmente.

(4) Policia Persona legalmente autorizada para asesorar y defender los derechos e intereses de otra persona en materia jurídica y representarla en un pleito

(5) Profesor Cuerpo a las órdenes de las autoridades política o militares que se encarga del mantenimiento del orden público, la seguridad de los ciudadanos y el cumplimiento de las leyes. Persona que pertenece a este cuerpo o grupo.

Fonte: os autores.

O grupo também elaborou um tabuleiro das profissões, como mostramos na Imagem 2, montando todo o jogo e criando as regras. Apesar de termos trabalhado na disciplina com recursos tecnológicos, a proposta estava alinhada à escola analógica (VEEN e VRAKING, 2009), desconectada, na qual uma integrante do grupo havia feito estágio. O objetivo do planeamento de reconhecer as profissões e os usos dos artigos estava perfeitamente de acordo com o material produzido.

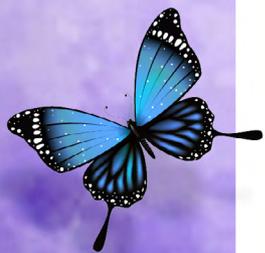


Imagem 2 - Jogo de tabuleiro criado pelo GA

TABLERO DE PROFESIONES

Número de jugadores: 3 a 6.

El funcionamiento del juego es simple: Los jugadores eligen el color de sus pinesos [pinos] y los colocan en el punto de partida (salida).

1º - Para empezar el partido, los jugadores juegan el dado y quién sacar el número mayor número tiene derecho a empezar jugando. La secuencia deberá seguir en sentido horario.

2º - Cada uno juega el dado a su vez, recorre el número de casas determinado por el resultado y cumple las órdenes de la casa en que caer.

3º - Cada vez que un jugador para en la casa "profesión" deberá recoger una carta de la baraja y adivinar qué profesión está representada por el dibujo. Después de adivinar, debe conferir el resultado en las cartas "respuestas".

4º - Cada vez que el jugador para en la casa "quede una vez sin jugar" deberá quedar una vez sin jugar.

5º Cada vez que el alumno cae en la casa "¡qué alegría! Avanza 2" el jugador deberá avanzar las dos casas.

6º Cada vez que el alumno cae en la casa "Ay ¡qué pena! Vuelve 2 casas" el jugador deberá volver las dos casas.

7º - Cada vez que el jugador cae en la casa "la bruja" deberá elegir una carta de la baraja y formar una frase con la profesión representada en la carta. Después confirme con la carta "respuesta". Observación: Cuidado con el uso de los artículos y los géneros de los sustantivos.

8º - El juego termina cuando uno de los jugadores llega a la casa "¡legada".

Materiales:

- 2 tablero
- 2 dados
- 2 barajas
- 12 pinesos o piezas
- Diccionarios



(imagen del juego de profesiones)

Fonte: os autores.

No entanto, a Imagem 2 mostra uma proposta que segue uma tendência de apresentar a língua estrangeira de forma tangencial, ilustrativa (LEFFA, 1999), sem refletir sobre a própria língua e os reflexos dela pela linguagem.

Como já dissemos, a atividade de elaboração do material previa uma análise preliminar para a consequente reelaboração do material produzido e um arquivo final da atividade. Então, após uma primeira apresentação do material para a turma, a professora orientou a reestruturação com perguntas para guiar a segunda versão do material, assim como os colegas deram opiniões sobre as produções de seus pares. Tais perguntas foram bem amplas, a fim de convidar o grupo ao debate e à reflexão: "A intenção de vocês é a de que o aluno saiba relacionar as profissões na língua espanhola e que aprenda os artigos. Podemos esperar algo mais de uma aula como esse tema (profissões)? É possível introduzir uma discussão para além do léxico e da gramática? O



que eu acho que seria importante socialmente para meu aluno saber sobre o mundo do trabalho?”.

Naquela semana, uma das alunas havia recebido um vídeo em um aplicativo de celular com uma mulher trabalhando em uma obra. Comentou sobre a possibilidade de usar esse vídeo para trabalhar com questões de gênero associadas às profissões. Assim, o GA apresentou uma segunda versão do material, após serem questionados sobre a contribuição extralinguística que o material poderia dar ao seu potencial aluno.

A nova versão do material incluiu o vídeo da azulejista, um outro vídeo que apresenta a ideia de que as profissões não possuem gênero e uma reportagem sobre possibilidades profissionais para meninas, como podemos verificar na Imagem 3.

Imagem 3 - Reformulação do Material do GA

Para finalizar estos contenidos estudiados, el profesor llevará un vídeo con un ejemplo de una profesión que es estereotipada como una profesión masculina, pero que puede ser ejercida por una mujer.



("print" del vídeo)

Después del vídeo, el profesor y los alumnos harán una discusión sobre el tema, con el objetivo de discutir sobre el machismo y la cuestión de género. El profesor dejará una tarea extra para los alumnos, donde ellos deberán traer en la próxima clase imágenes de profesiones que son vistas como ejercidas solamente por hombres o solamente por mujeres e intentar encontrar imágenes que demuestran esas afirmaciones (ejemplo abajo). Por fin, ellos deberán presentar para la terna las imágenes que encontraron y hablar sobre ellas.

Ejemplo de la actividad:

La profesión de albañil es vista como masculina, entonces vamos a procurar imágenes de mujeres albañil.

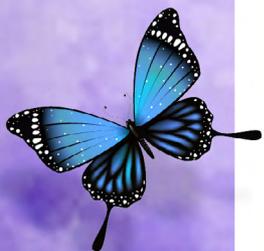
Observación: Caso los alumnos no encuentren, ellos deberán traer la profesión masculina y hablar que la mujer podría ejercer también.

Fonte: os autores.

O grupo não apresentou atividades pontuais que explorassem os vídeos e a reportagem, possivelmente por falta de tempo para a finalização, mas apresentou, no plano da aula, um guia de perguntas para explorar os vídeos com os alunos. Perguntas como “Existem profissões de homens? Existem profissões de mulheres? O que vocês pensam sobre o tema?”. Após essa discussão, entra a reportagem sobre os gêneros nas profissões para que os alunos possam escre-

SUMÁRIO





SUMÁRIO



ver sua opinião sobre o tema discutido. Para finalizar o planejamento, os alunos são convidados a trazer, na próxima aula, imagens de profissões que são estereotipadas como masculinas ou femininas, bem como imagens que tentam desmistificar essa condição socialmente instituída. Tal reformulação parece se aproximar um pouco mais a uma proposta alinhada a uma prática de Letramento Crítico (MONTE MÓR, 2013; BEVILÁQUA, 2017), no sentido de que não se limita a explorar apenas o léxico do campo de profissões, mas abre o debate para algo mais amplo, que usa a língua espanhola para entrar no debate, mas não se fixa apenas na estrutura da língua.

Entendemos que o material poderia ser ampliado, melhorado de várias formas, mas também percebemos que o movimento apresentado pelo GA foi muito importante para verificarmos o quanto o percurso dos alunos ao longo das disciplinas da grade curricular do curso são contribuidoras de uma formação crítica de professores. Certamente há muito o que ser melhorado e ampliado nessa formação, mas vemos esse resultado como extremamente importante e positivo. Alertamos também ao fato de que não podemos ignorar que os professores em formação chegam à universidade com um repertório de experiências que contribuem para o Letramento Crítico. Acreditamos, assim, que é na prática dialógica que se entrelaçam os saberes instituídos (institucional, formal) e constituídos (ao longo da vida).

O Grupo B (GB) elaborou seu material tendo como base o tema dos animais de estimação para uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. Na primeira versão do material, o grupo retomou, com o jogo da memória, o nome dos animais. Após esse jogo de memória, os grupos trocariam os cartões e trabalhariam nas descrições dos animais. As descrições seriam usadas para uma outra etapa do jogo: ao descrever os animais, os outros grupos deveriam identificar de qual animal se tratava, dando o nominando-o em espanhol. O jogo e as regras foram elaborados pelos membros do grupo. Esse material tam-



bém estava focado em um ensino da língua estrangeira por léxico, como nos mostra a Imagem 4.

Imagem 4 - Jogo dos animais criado pelo GB



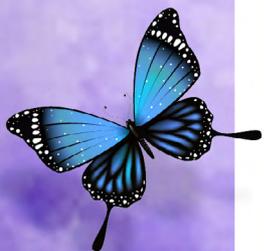
Fonte: os autores.

Destacamos que não há qualquer problema na atividade em si, mas entendemos que o ensino da língua deve ir além do ensino de vocabulário. Dessa forma, a mesma orientação dada ao GA foi dada ao GB: “A intenção de vocês é a de que o aluno conheça o nome dos animais e suas características. Podemos esperar algo mais de uma aula como esse tema (animais)? É possível introduzir uma discussão para além do léxico e da gramática? O que eu acho que seria importante socialmente para meu aluno saber sobre os animais?”. Essa abordagem adotada, no nosso entender, aproxima-se do que Freire e Faundez (1985) chamam de Pedagogia da Pergunta, de acordo com a qual “o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, p. 24).

Na aula de socialização das primeiras versões, um colega sugeriu ao grupo o tema das lojas de pet shops e de quanto os brasileiros

SUMÁRIO





SUMÁRIO



gastam com seus pets. Outro aluno destacou que o tema dos animais em risco de extinção seria bem importante de ser trabalhado. Assim, o GB apresentou, na segunda versão do seu material, um texto que fala sobre a extinção de animais, bem como dois vídeos que falam sobre quais são eles, como podemos observar na Imagem 5. Para trabalhar o texto e os vídeos, foram pensadas questões de pré-leitura e de pós-leitura, ampliando a discussão. Por fim, a última atividade, realizada na sala de informática, será uma produção textual inicial, na qual os alunos possuem o auxílio do computador para fazer uma pesquisa em relação ao animal em extinção escolhido para o preparo de um mural na escola para expor essas produções. O título do mural será escolhido pelos alunos, em conjunto com o professor, terá a foto do animal e, abaixo, a produção escrita feita pelo aluno.

Imagem 5 - Reformulação do Material do GB

Animales en Vía de extinción



Los animales en peligro de extinción son considerados como tales cuando su existencia se encuentra comprometida por algún factor que puede ser natural, el mismo sería la consecuencia de la depredación directa sobre dicha especie y también artificial, que es causada por la mano del hombre en la destrucción de su hábitat y la caza. Para que una especie se encuentre en peligro de extinción, tiene que pasar por un proceso, el cual se divide en diferentes etapas; la primera de ellas es "casi amenazado" y se refiere a todos esos animales que se consideran vulnerables; en segundo lugar está el status de "Vulnerable" y son aquellos animales que si bien no se encuentran en un peligro rotundo, suelen tener una cierta predisposición a esa situación.

Es importante que tengamos en cuenta que la extinción es un hecho irreparable, y su gravedad no solo se enfoca en la pérdida de una especie sino que también es probable que cause muchos daños en la cadena alimenticia la cual, a su vez, puede afectar tanto al ecosistema como a los seres humanos, y justamente la idea de preservar todas aquellas especies de animales en peligro de extinción es evitar dichos inconvenientes.

Definitivamente luchar contra aquellas razones que no son naturales y que hacen que los animales en peligro de extinción se

encuentren en ese rango alarmante es una tarea muy difícil pero no imposible, especialmente si se trata de evitar la cacería o el arrasamiento de bosques y zonas silvestres.

14

Sacado y adoptado de:
<https://pt.slideshare.net/marhatascon86/animales-en-via-de-extincion-5309533>

Continuación de la actividad 2:

Después de discutir el texto y contestar las preguntas vamos a mirar los vídeos que hablan a respecto de que especies y de que animales son esos que sufren riesgo de extinción.

VÍDEOS:

10 Animales en Peligro de Extinción, Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=UhNO0fb-2btU>

Animales en peligro de extinción 16, Link:
https://www.youtube.com/watch?v=X7t_5uA8pDk

Actividad 3 – Tarea de pesquisa en el salón de informática

> Ahora, de entre los animales que hemos visto, elije uno y escribe un pequeño texto sobre la extinción, sobre lo que es y lo que podemos hacer para ayudar los animales y la naturaleza. Los trabajos serán expuestos en el mural de la escuela.
QBS: Los animales no pueden repetirse, por eso la elección debe ser hecha e dicha al profesor, para que se por acaso alguien se quede sin animal, el profesor pueda ayudar a elegir uno.

Fonte: os autores.



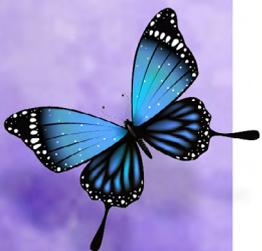
Esta reformulação do material do GB para uma proposta mais alinhada aos Letramentos Críticos (BEVILÁQUA, 2017) nos mostra que, embora a análise prévia das disciplinas indique uma formação crítica de forma ainda incipientes, muitas vezes apontando um senso comum sobre o que é ser crítico, há outras práticas da sala de aula, invisível aos programas e ao próprio PPC de uma forma ampla, que levam à promoção da formação crítica de novos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Idealmente, a formação de professores de línguas no viés do pensamento crítico deve dar-se tanto na teoria quanto na prática. Na teoria, ou, neste caso, na documentação referente à orientação teórico-metodológica para a formação docente, vale destacar a importância do registro dessa perspectiva teórica subjacente ao (ou almejado no) percurso formativo de novos professores em sinergia, assim esperamos, com a Pedagogia Crítica e a LAC. Na prática, ou, mais pontualmente, na realidade da sala de aula, cabe sinalizar a importância do fomento ao pensamento crítico por parte do professor-formador para com os professores de línguas pré-serviço, o que pode efetivar-se pelo questionamento, pela provocação e pelo convite constante às práticas de Letramentos Críticos.

Após nossa análise documental realizada sobre o PPC do curso de Letras Espanhol da UFSM, concluímos que, de forma geral, as ementas das disciplinas dão indícios de uma formação docente no viés do pensamento crítico. Apesar de tais documentos contarem com uma perspectiva incipiente sobre o tema, por vezes apontando um senso-comum sobre o que é ser crítico, isso pode ser revisado e reformulado para um novo PPC do curso de Letras, algo que se efetivou em 2019, logo após a conclusão da nossa investigação. Futuros estudos, por-

SUMÁRIO





tanto, podem dar conta desse novo PPC quanto à formação docente à luz do pensamento crítico, assim como podem ser analisados PPCs de cursos de Letras de outras universidades.

Ademais, ainda que o PPC contribua de forma inicial para a formação de professores pré-serviço em um viés crítico, podemos ter outros resultados nesta pesquisa, pois não temos como avaliar apenas pela documentação a *práxis* dos professores para a formação crítica. Em outras palavras: os resultados obtidos a partir da pesquisa empírica e da análise dos materiais didáticos em uma DCG permitem notar uma tendência dos acadêmicos de, em um primeiro momento, produzir um material mais voltado à gramática e ao vocabulário. Porém, ao serem questionados sobre a contribuição extralinguística que o material poderia dar ao seu potencial aprendiz, os professores pré-serviço o reformulam com uma proposta mais alinhada aos Letramentos Críticos (BEVILÁQUA, 2017).

A conclusão maior do estudo diz respeito às transformações oriundas do ensino de línguas, seja na teoria, seja na prática. Segundo Leffa, o professor de línguas estrangeiras:

quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras (LEFFA, 2001, p. 353-354).

Concordamos com Leffa (2001) quando ele afirma que, sem esse investimento, não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com uma educação libertadora.

SUMÁRIO

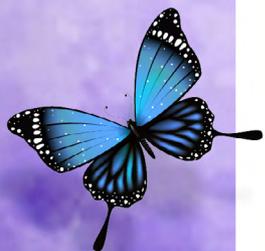




3

*Angelise Fagundes
Carolina Fernandes Alves*

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSGRESSORA



SUMÁRIO



“Que Auschwitz não se repita”, alerta Adorno em “Educação e Emancipação” (2012, p. 119). Para este autor – um dos pais da escola de Frankfurt nos anos cinquenta do século passado – a educação não se caracteriza como mera transmissão de conhecimentos, mas como “a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2012, p. 141). Isso, inclusive, é, para Adorno, uma exigência política. Para que tenhamos e vivamos plenamente uma democracia exige-se que sejamos emancipados. Para o autor, a educação como caminho para a emancipação é necessária para “contrapor-se a uma tal ausência de consciência”, a fim de “evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (2012, p. 121). É essa educação que buscamos desenvolver ao longo do curso de Letras, em conjunto com nossos alunos, a partir das interações desenvolvidas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola. Esta autorreflexão crítica, nos parece, permite ao acadêmico – futuro professor – ampliar sua leitura sobre a realidade e sobre a própria formação.

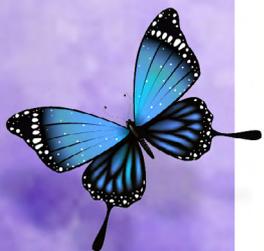
Levando em conta essa premissa, nos propomos, neste capítulo, a refletir sobre o estágio supervisionado de língua espanhola como atividade pedagógica transgressora. Frente a isso, abordaremos (1) o lugar do estágio supervisionado na formação de professores de línguas, as mudanças curriculares ocorridas nos últimos anos e as mudanças de suas concepções, concebendo-o como (2) espaço de pesquisa e de desenvolvimento do profissional crítico. Para tanto, a partir da análise de Relatórios de Estágios Supervisionados de Língua Espanhola IV apresentados à UFFS em 2020/1, interpretados à luz da hermenêutica reconstrutiva proposta por Trevisan e Deveschi (2011), buscaremos demonstrar como esse espaço pode ser significativo para o desenvolvimento de professores de espanhol críticos, compromissados e atentos às suas realidades, e questionadores de seus *quehaceres*.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LUGAR DA PRÁTICA?

Nos cursos de formação de professores, o estágio supervisionado é o campo de pesquisa e de produção de conhecimentos teórico-práticos sobre a docência a partir de uma aproximação crítico-reflexiva das dimensões cognoscitiva, pedagógica, afetiva, técnica, política e ética que a compõem em sua complexidade, constituindo-se como o espaço formativo que articula de maneira indissociável saberes teóricos e práticos sobre todas essas dimensões, valorizando a experiência e a reflexão na e sobre a experiência. O estágio supervisionado é, portanto, eixo articulador dos currículos das licenciaturas (PIMENTA; LIMA, 2017). Logo, é de se esperar que, nessa perspectiva, “a formação pedagógica dos alunos deve ser pensada não somente quando chegam os estágios” (COUTO, 2016, p. 144), mas sim progressivamente, ao longo de todas as disciplinas do curso.

Apesar dessa perspectiva não ser novidade nas pesquisas sobre formação de professores – como demonstram, por exemplo, os estudos sobre “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”, sobretudo a partir das proposições de Schön (2000) – e, inclusive, estar explicitada nas regulamentações mais recentes dos currículos das licenciaturas (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 e RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019), Pimenta e Lima (2017) sinalizam que estão ainda bastante arraigadas nos espaços de formação de professores duas concepções tradicionais sobre o estágio supervisionado, as quais o compreendem como “imitação de modelos” e como “instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 28 e 29). Segundo as autoras, essas concepções restringem o estágio à observação e à reprodução de modelos de ensino já “legitimados pela cultura institucional dominante” (p. 29), atrelando o sucesso do fazer docente ao quanto foi possível reproduzi-los. Além disso, reduzem a ação do profes-

SUMÁRIO



SUMÁRIO



sor à execução de “rotinas de intervenção técnica” (p. 29), suprimindo a reflexão crítica sobre a profissão e o seu potencial transformador. Assim,

a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo da classe [...], ao [...] treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 30).

Atribuir ao estágio a única tarefa de instrumentalizar a prática é reduzir a experiência de aproximação da realidade da profissão e da reflexão sobre o seu valor sociocultural à “aplicação” dos conhecimentos teóricos aprendidos nas demais disciplinas do curso, de modo que “*se forma a los sujetos para la práctica pero no desde la práctica*” (ZABALZA, 2003, p. 21), como se o estágio fosse uma espécie de teste prático por meio do qual será avaliada a capacidade de transpor o que foi aprendido anteriormente sem necessariamente firmar um compromisso com uma perspectiva crítica sobre a experiência no futuro campo de atuação profissional. Nessa lógica, “as disciplinas [...] não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais ocorre o ensino” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 31).

Essa cisão entre teoria e prática a qual nos referimos desarticula e fragmenta a formação, tanto do ponto de vista da dinâmica curricular quanto da percepção dos licenciandos sobre a própria formação. Em última instância, percebe-se o isolamento do que deveria ser o eixo central do curso; o estágio supervisionado se torna uma espécie de “ilha pedagógica” sobre a qual frequentemente recai com exclusividade a responsabilidade pela formação pedagógica do futuro professor. Não é à toa que professores orientadores de estágio já tenham ouvido de seus alunos que chegar ao estágio é como recomeçar o curso, ou afirmar sobre a experiência de estágio que “na prática, a teoria é outra”, o que evidencia a contradição existente nessa dissociação da formação:



No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 26).

Com o objetivo de propor uma visão mais integradora a respeito do estágio, combatendo a visão dissociativa entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2017) utilizam o conceito de *práxis* marxista, que pode ser definido de modo geral como uma atitude humana orientada para a transformação da natureza e da sociedade. Nesse sentido, essa atitude seria, concomitantemente, teórica e prática (PIMENTA; LIMA, 2017), uma vez que

É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 38).

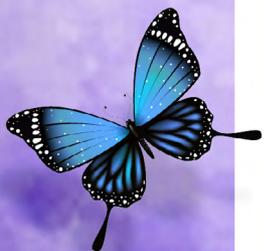
Nesse sentido, conforme ponderam as autoras,

[...] o estágio não é *práxis* nos cursos de Licenciatura, mas [...], nesse contexto, ele se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da *práxis* de ensinar realizada pelos docentes nas escolas. [...] Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 37).

Ao refletirmos sobre o papel das línguas adicionais na escola, sobretudo na escola pública, essa percepção proposta por Pimenta e Lima (2017) do estágio como atividade teórica de conhecimento da *práxis*, se torna mais concreta. Em “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”, organizado por Diógenes Cândido de Lima, grandes nomes da linguística aplicada brasileira trazem à luz o debate sobre a existência de uma espécie de política linguística tácita de que aprender línguas na escola não é possí-

SUMÁRIO





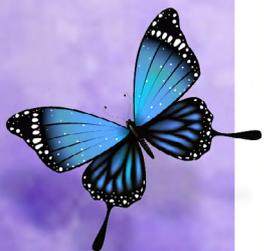
SUMÁRIO



vel. A esse respeito, Leffa (2011) destaca, dentre outras questões, a importância do conhecimento do *quehacer* profissional por parte do professor para o sucesso na aprendizagem e a imposição que há de barreiras linguísticas que dificultam o acesso ao conhecimento das línguas na escola, sobretudo para as pessoas pobres. Dar-se conta dessas múltiplas realidades presentes nas escolas a partir da experiência, amparado por referencial teórico consistente, refletindo e criando possibilidades/estratégias outras para o desenvolvimento profissional de cada professor em formação, para uma intervenção mais efetiva e assertiva na realidade, deveria ser - e temos avançado nesse caminho - a proposta basilar do estágio supervisionado nas licenciaturas. É neste sentido que Pimenta e Lima defendem que o estágio instrumentaliza teoricamente o professor em formação “para que abrace a perspectiva transformadora” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39) em sua *práxis* futura.

Além dos estágios, precisamos considerar também a mobilização entre teoria e prática para a transformação da realidade ao longo de todo o processo formativo do futuro professor, o *practicum* (Roget, 2013; Zabalza, 2003) ou a “prática como componente curricular”. A presença da prática como componente curricular ao longo do currículo, articulada aos conhecimentos teóricos e específicos da profissão, amplia os saberes do licenciando e aproxima-o à realidade do trabalho docente. Para Miguel Zabalza, o *practicum* “es una experiencia formativa en la que teoría y práctica se complementan mutuamente para configurar un aprendizaje relevante” (ZABALZA, 2003, p. 24). Ademais, para a pesquisadora Àngels Roget, o *practicum* “permite iluminar la teoría académica desde la práctica profesional real” (ROGET, 2013, p. 45), pois:

completa su sentido curricular si, además, hace posible que los estudiantes tengan la ocasión de entender mejor y de forma más significativa las lecturas y explicaciones teóricas de sus formadores universitarios a la luz de la experiencia y vivencias obtenidas durante su periodo de prácticas (ROGET, 2013, p. 45).



SUMÁRIO



Destacamos que os estudos sobre o currículo e a articulação entre teoria e prática realizados com base em uma perspectiva crítica são ainda muito incipientes nos cursos de Letras, sobretudo em nossas instituições. Entretanto, pouco a pouco temos percebido transformações nesse sentido, motivadas, sobretudo, pelas publicações das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, estabelecidas através das Resoluções CNE/CP Nº 2, DE 2019 e CNE/CP Nº 2, DE 2015. Nesse contexto, a ampliação do debate sobre a articulação entre teoria e prática na formação de professores foi inevitável, atentando, inclusive, para o caráter prático de muitos componentes clássicos nos cursos. Nesses documentos, para exemplificarmos essa articulação, passou-se a exigir que os componentes de estágio supervisionado tivessem 400 (quatrocentas) horas e, além disso, foi necessário, também, estabelecer e articular ao longo do currículo outras 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular (*practicum*). Ademais, projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica também vêm promovendo significativamente essa articulação ao longo da formação inicial.

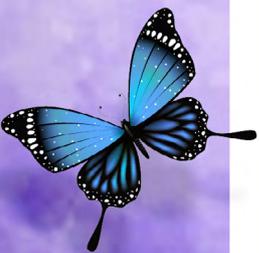
De alguma forma, tais Resoluções e Programas de formação encorajaram muitos professores a compreender que os Cursos de Licenciatura devem formar, fundamentalmente, professores, o que requer o engajamento de cada um dos docentes, em cada uma das disciplinas do currículo, nesse propósito. Diante disso, não é possível promover uma formação docente minimamente coerente com a finalidade primordial de uma licenciatura enquanto houver, na implementação do currículo, uma visão fragmentada da formação, a qual, ao delegar ao estágio “a parte prática do curso”, posterga a reflexão sobre a profissão e isenta as demais disciplinas do compromisso crítico-reflexivo a esse respeito.



Para que o discurso legal institucionalizado sobre formação de professores se torne uma prática, devemos salientar a urgência de uma formação que fomente o espírito crítico, que promova e reforce espaços para dialogar, pensar, transgredir e transformar a realidade, porque “[...] o professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua *práxis* docente e da *práxis* que ocorre nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39) ou, nas palavras de Giroux, um professor como intelectual transformador, aquele que busca “*cam- biar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación*” (GIROUX, 1990, p. 36). É, portanto, no intuito de viabilizar essa formação em nossas instituições que orientamos nossos *quehaceres* a partir da concepção do estágio supervisionado como atividade pedagógica transgressora.

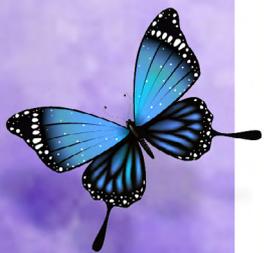
ENSINANDO (E APRENDENDO) A TRANSGREDIR

“Ensinar não é transferir conhecimento”, já nos ensinou Paulo Freire (1996, p. 22) em “Pedagogia da Autonomia”. Ensinou-nos, tam- bém, que nós, professores formadores, não somos sujeitos em relação aos objetos, nossos alunos. Nós, professores, deveríamos ser exper- tos na “arte do voo”. Deveríamos, como propôs Rubem Alves (2011, p. 29), encorajar o voo, porque “o voo já nasce dentro dos pássaros”. É preciso que cada vez mais fique claro no exercício mesmo da nossa profissão que “não há docência sem discência (...), que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23). Mas é preciso ir além do reconhecimento disso; é preciso trazer para as reflexões diárias da sala de aula do licenciando em Letras o



SUMÁRIO





SUMÁRIO



que Freire chama de “curiosidade epistemológica”, despertando em nossos alunos – professores em formação – não só o rechaço a uma educação bancária e a qualquer tipo de dominação, mas o desejo pelo conhecimento da profissão e toda sua complexidade. Ao promover essa curiosidade, temos a chance – professor formador e professor em formação – de “opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (PENNYCOOK, 2006, p. 75), desviando do percurso tão desejado pela “matriz colonial de poder” (Mignolo, 2014, p. 7) ao transgredir os limites da sala de aula para promover mudanças na sociedade (PENNYCOOK, 2006).

Ensinar e aprender a transgredir é, portanto, “aprender a desaprender para aprender de outra maneira” (Mignolo, 2014, p. 7). Ensinar e aprender a transgredir é, através de muito diálogo, criar a condição para a *práxis* – este “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, 2017, p. 26). Por transgressão compreendemos também a pedagogia engajada proposta por bell hooks (2017; 2020), pedagogia essa que bebe diretamente na obra de Paulo Freire e compreende a educação como prática de liberdade, cujo ensino parte do princípio de que qualquer um pode aprender. Ainda, a pedagogia engajada, para a autora, é progressista e holística:

quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2017, p. 35).

Quando propõe uma pedagogia engajada progressista e holística, hooks (2017) considera o papel significativo do professor que trabalha para “transformar o currículo de tal modo que não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade” (p. 36) e, também, que esse professor, justamente por seu engajamento,

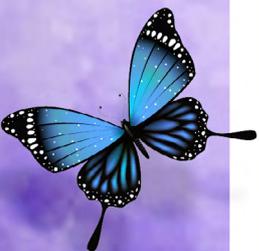


abraça os desafios de sua profissão, abraça o “desafio da autoatualização” (hooks, 2017, p. 36). Para a autora, esse professor tende a criar espaços mais significativos de práticas pedagógicas onde os alunos são envolvidos, valorizados em todas as suas expressões, isso porque “a pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor” (hooks, 2020, p. 47), onde o diálogo acontece.

Compreendendo a sala de aula como este lugar de trocas, de compartilhamento entre diferentes saberes, de participação mútua, “a pedagogia engajada ressalta a importância do pensamento independente e de cada estudante buscar encontrar sua voz, que é única, esse reconhecimento empodera os estudantes” (hooks, 2020, p. 50). Este empoderamento alimenta a compreensão de que a libertação é um processo que passa pela descolonização “*del saber y del ser*” (Mignolo, 2014, p.11), em busca de “*conocimientos otros*” (Walsh, 2014, p. 17). Esse empoderamento alimenta, também, a percepção de que libertação é resistência. Por resistência compreendemos a:

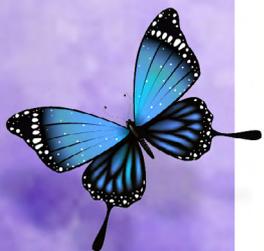
interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas para transformar radicalmente as instituições educativas, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática (Chandra Mohanty *apud* hooks, 2017, p. 36).

Diante disso, pensar a formação de professores na área de Letras por um viés crítico implica conceber a linguagem como poderoso recurso transformador da realidade, de modo que as instituições não se isentem da responsabilidade de explorar os aspectos políticos e cul-



SUMÁRIO





SUMÁRIO



turais do ensino e da aprendizagem de línguas e literaturas. Trata-se de compreender que existem “conexões entre o nosso trabalho e as questões mais amplas de desigualdade social” que nos impelem a romper com modelos de ensino e “com os modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 2006, p. 42-43).

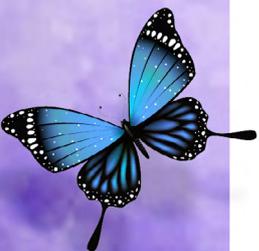
O que temos tentado desenvolver no encontro formativo com nossos alunos dos componentes de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola tanto na UFSM quanto na UFFS/CL é a provocação necessária para que se transgrida e rompa as concepções reducionistas sobre o estágio que se pautam em uma visão dicotomizante entre teoria e prática, buscando caminhos que possibilitem o empoderamento do professor em formação a partir da reflexão crítica sobre a própria profissão (desafios, potencialidades, etc.). E, empoderado, que consiga – dono de sua caminhada – entender a ação do professor como potencialmente transformadora da realidade, desde que conduzida teoricamente, de maneira crítica e reflexiva (e portanto intencional, engajada), sendo a teoria alimentada pela prática e vice-versa.

Ao considerar a pedagogia engajada como “uma prática de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização” (hooks, 2020, p. 33), buscamos, dentre outras ações, transformar a estrutura do relatório de estágio em instrumento potencializador do pensamento crítico. Vale considerar que o relatório de estágio em nossas instituições é documento obrigatório para a finalização dos componentes e, em geral, na nossa experiência, nem sempre a escrita deste é prazerosa e profícua. Em geral, como o relatório é escrita que abarca o processo vivido na escola, se dá já no final do semestre letivo da universidade, época em que os licenciandos já estão cansados e, às vezes, pouco abertos para o diálogo que o relatório pode proporcionar com o orientador, com a instituição e com o próprio tempo histórico. O relatório, assim, perde o seu papel de potencializar o debate, a busca pelo conhecimento e o engajamento para vivenciar realidades outras.



Essa constatação advinda das nossas vivências em sala de aula como professoras orientadoras de estágio é que nos mobilizou a agir sobre a nossa realidade, a tentar encontrar, através do diálogo com nossos alunos, professores em formação, possibilidades outras para esta escrita que favorecessem a interação, a reflexão e os conhecimentos necessários a uma docência engajada, de torná-la espaço para a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996), espaço para a escrita do que somente esse professor em formação é capaz de relatar: a sua expressão, a sua voz.

Agimos, assim, criando espaços de interação e de diálogo nas brechas desse documento obrigatório, numa tentativa de implementar uma “pedagogia da conversa”, conforme proposição de hooks (2017): encontros de orientação de estágio individuais, socialização das experiências em encontros em grupo dentro da própria disciplina como também na forma de evento aberto ao curso como um todo e com a participação dos professores supervisores dos estagiários nas escolas. Acreditamos que esse grupo de ações de promoção do diálogo tem o potencial de fazer emergir, a partir desses contextos de troca de experiências, o compromisso desse professor em formação com o pensamento crítico e, portanto, reflexivo, de suas vivências na escola, de maneira que a escrita do relatório comece a ser construída nesses espaços de interlocução e deixe de ser um fim em si mesma.

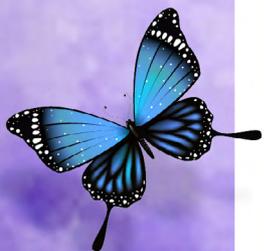


SUMÁRIO

CONSTRUINDO A TRAVESSIA: OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Com vistas a evidenciar os efeitos positivos da concepção do estágio supervisionado como espaço potente e significativo para a formação de professores críticos, intelectuais transformadores (GIROUX, 1990), comprometidos e atentos às suas realidades, e questionado-





SUMÁRIO



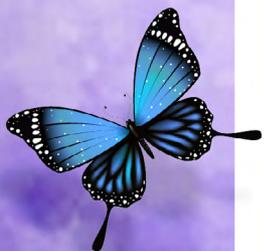
res de seus *quehaceres*, analisamos os Relatórios de Estágios Supervisionados de Língua Espanhola IV apresentados à UFFS em 2020/17, entendendo o gênero ‘relatório de estágio’ como o resultado de um processo reflexivo que vai além da descrição procedimental da experiência ao colocá-la em perspectiva para redimensioná-la, contribuindo assim para (re)pensar criticamente a docência. É justamente por essa possibilidade de ir além, de atravessar, que consideramos esse gênero acadêmico um excelente recurso para avançar em direção ao engajamento profissional ao qual nos referimos ao longo deste texto.

Para auxiliar os alunos com a construção da escrita dos relatórios, foi desenvolvido um guia de apoio⁸ estruturado em forma do que denominamos “perguntas mobilizadoras da reflexão”. Ao todo, obtivemos 8 relatórios elaborados individualmente pelos alunos do IX semestre do Curso de Letras Português-Espanhol da UFFS. Apesar de ser o seu quarto estágio, vale destacar que a experiência desses alunos ocorreu no primeiro semestre de 2020, em pleno estopim da pandemia de Covid-19 e da emergência do ensino remoto. Dessa forma, embora suas reflexões sejam fruto também das experiências anteriores de estágio, estão atravessadas por esse contexto atípico e implacável.

Realizamos a análise documental com base no paradigma interpretativo da hermenêutica reconstrutiva, abordagem metodológica proposta por Devechi e Trevisan (2011) para pesquisas qualitativas em educação. Sua principal característica é a subversão da lógica das pesquisas em que o pesquisador se distancia do seu objeto para analisá-lo; na hermenêutica reconstrutiva, o pesquisador faz uma aproximação da própria voz com as outras vozes da pesquisa (FONTANA,

⁷ Os autores, os quais terão sua identidade preservada neste trabalho, autorizaram o acesso total ao documento mediante assinatura do *Termo de Permissão de Acesso ao Documento*. O uso de seus relatórios como objeto desta pesquisa também foi autorizado em consulta ao Comitê de Ética da UFFS.

⁸ Esse guia é uma adaptação do modelo utilizado pelo curso de Letras-Espanhol a distância da UFSM para elaboração do memorial de conclusão de curso. A adaptação pode ser acessada em: <https://drive.google.com/file/d/1UMKE0eEYocCJ-JEJmLX4_i46K38R6oi/view?usp=sharing>.



SUMÁRIO



2015), imbricadas dialogicamente. Nesse sentido, em relação à formação de professores, essa abordagem, portanto, “pode ser entendida como uma investigação com a formação de professores” (DEVECHI; TREVISAN, 2009, p. 412) e não apenas sobre ela.

Dividimos a análise em 4 momentos: (1) Leitura dos relatórios e mapeamento de categorias emergentes, (2) seleção de trechos representativos de cada categoria, (3) reorganização das categorias e seus respectivos trechos em grupos temáticos e, por fim, (4) a escrita reconstrutiva, a qual compartilharemos a seguir. Nessa última etapa, a interpretação reconstrutiva é feita do entrelaçamento entre nossas experiências enquanto professoras formadoras, as vozes dos estagiários em seus relatórios e os subsídios teóricos expostos nas seções anteriores. Por questões de espaço, selecionamos apenas alguns trechos mais representativos de cada grupo temático para fundamentar a discussão.

REFLETIR PARA TRANSGREDIR: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSGRESSORA

Como resultado da leitura dos relatórios, identificamos 25 categorias emergentes, que foram agrupadas como subcategorias em 4 categorias maiores: (1) As concepções de estágio, (2) O papel do ensino de língua adicional, (3) A potência do diálogo e (4) O professor transformador.

Sobre as concepções de estágio, fica claro que está em curso uma mudança de perspectiva. Conforme mostra o Quadro 1, mesmo nos casos em que ainda transparece nas entrelinhas das reflexões de alguns licenciandos o entendimento do estágio como um teste prático das teorias aprendidas na universidade, como se esta fosse o lugar das teorias em oposição à escola, lugar da prática, por sua vez, se nota na



escrita desses mesmos licenciandos (como ilustra a definição de P2) uma percepção menos reducionista, que, assim como em outros relatórios (como o de P5), define o estágio como um espaço de aproximação da realidade da profissão (a *práxis*, nos termos que utilizamos anteriormente), cuja importância é promover o encontro com a diversidade de cada contexto de ensino através de práticas pedagógicas teoricamente fundamentadas, de modo a dar continuidade ao processo formativo:

Quadro 1 - As concepções de estágio.

<p>“La pasantía es necesaria para <i>testar los conocimientos</i> adquiridos en clase, para acostumbrarse y también para sentir lo que es el <i>contacto con la escuela, con la gente que es distinta de yo [...]</i>” (P2)</p>	<p>“La pasantía supervisada [...] <i>aproxima los graduandos [...]</i> con el <i>cotidiano de las escuelas</i>, las vivencias que ocurren en su interior y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (P5)</p>	<p>“[...] no hay como llegar en el salón de clases e intentar reproducir lo que escuchamos y aprendemos en <i>la teoría, la enseñanza es distinta, muy variable, con contextos y personas distintas</i>, con un equipaje cultural y de vivencias.” (P8)</p>	<p>“[...] implica <i>trabajar lo teórico de una manera didáctica</i>, a lo paso que haga sentido en el contexto de vida y formación de los alumnos.” (P5)</p>	<p>“[...] la asignatura de <i>Estágio [...]</i> no es una asignatura en separado, aunque posea singularidades, sino la <i>continuación de un proceso de constitución docente [...]</i>” (P5)</p>
---	--	---	---	--

Fonte: as autoras.

As concepções de estágio evidenciadas no Quadro 1, por seu caráter mais integrador entre teoria e prática e mais atento à importância de observar as especificidades de cada contexto de ensino, dialogam de maneira coerente com as reflexões realizadas pelos estagiários a respeito do papel do ensino de língua adicional na escola. A esse respeito, conforme ilustra o Quadro 2, todos eles destacaram em diversos momentos de seus textos uma concepção de linguagem como interação e o potencial emancipador do ensino de língua adicional na escola, um meio através do qual os estudantes podem reconhecer-se no mundo e, assim, transgredir a ordem social do-

SUMÁRIO





minante. Para isso, alguns alunos atribuem às atividades de cunho sociocultural, de viés crítico, o papel de mediadoras desse processo, constituindo-se como um caminho possível para transgressão da política linguística tácita de que não é possível aprender línguas na escola. Para P2, por exemplo, não só é possível como também é por meio da aprendizagem de um idioma que são construídos outros saberes, necessários para a formação humana do sujeito:

Quadro 2 - O papel do ensino de língua adicional

<p>“Son actividades sociales que <i>confrontan los alumnos con sus realidades</i>, teniendo como función una <i>formación más humana y transformadora</i> porque propone tareas que hacen que ellos reflexionen sobre sus acciones, contribuyendo a los demás.” (P3)</p>	<p>“[...] realizar actividades sociales es actuar sobre el mundo y sobre las personas, es <i>comprender el funcionamiento de estructuras e instituciones que coordinan, y muchas veces, oprimen y fuerzan determinados padrones de comportamiento y modos de vida. Para el alumno, que en general no tiene contacto con el idioma en otros lugares además de la escuela, las actividades sociales posibilitan un espacio de proximidad y accesibilidad al idioma, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.</i>” (P7)</p>	<p>“En relación a la idea de frontera que nos proponemos a estudiar con los alumnos, <i>nos referimos a tanto las fronteras geográficas como culturales, que no solamente apartan dos lugares, pero también distinguen modos de vivir y de percibir las cosas.</i>” (P5)</p>	<p>“[...] al mismo tiempo que conocen otra cultura, <i>se puede aprender valores como respecto, amistad, compañerismo</i> y también, cosas esenciales como aprender a ganar y perder. Una cosa que <i>no debemos olvidar es la emoción</i>, pues somos seres que siempre estamos buscando cosas que emocionan, que marca nuestro pasaje en esta vida.” (P2)</p>
--	---	--	---

Fonte: as autoras.

Com relação ao eixo temático retratado no Quadro 2, cabe destacar que em nenhum relatório foi possível perceber uma hipervalorização do conteúdo ou das técnicas de ensino em detrimento de aspectos mais subjetivos da formação, o que sem dúvida representa um progresso em relação à reflexão crítica sobre a experiência de estágio.

SUMÁRIO





Também, acreditamos que o contexto em que os alunos realizaram seus estágios foi decisivo para essa mudança. Conforme mencionamos anteriormente, os relatórios analisados são fruto de uma experiência ocorrida na emergência do ensino remoto durante o primeiro semestre de 2020. Dessa forma, como é possível perceber no Quadro 3, os alunos destacaram a importância do diálogo, da compreensão e do afeto como valores importantes nos processos de ensino e aprendizagem, em especial no contexto da pandemia (conforme avaliam P4 e P7) e, em contrapartida, a frustração pela ausência de interação síncrona na modalidade remota e o seu possível impacto negativo no cotidiano do professor (mencionado por P5):

Quadro 3 - A potência do diálogo

<p>“[...] en ese tiempo de pandemia pude entender que <i>el verdadero valor de un proceso de enseñar y aprender es a través del diálogo, la comprensión y el afecto</i> que podemos transmitir en las clases. <i>Si ayer yo pensaba que no sería capaz de trabajar en clase remota, hoy no pienso más así.</i>” (P4)</p>	<p>“[...] el planeamiento y orientación para la construcción de las actividades, juntamente con el <i>diálogo establecido con la escuela y la profesora del grupo</i> posibilitaron la experiencia de <i>negociación y construcción conjunta del conocimiento</i>, teniendo en vista las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Creemos también que un punto muy importante de las clases fue el <i>diálogo establecido con los alumnos</i>. Ese diálogo fue enriquecedor y contribuyó para el <i>desarrollo de una práctica más efectiva y afectiva</i> por parte de las pasantes.” (P7)</p>	<p>“Confieso que me quedé bastante <i>frustrada cuando intenté hacer una clase sincrónica y ningún alumno ha participado</i>, así como pienso que la profesora de español de la escuela también se queda así en todas las mañanas que intenta una conversación con el grupo.” (P5)</p>
--	---	--

Fonte: as autoras.

Segundo hooks (2017), o diálogo é potente para criar um grupo engajado, que assume mutuamente um compromisso coletivo em prol da aprendizagem. A adoção dessa pedagogia da conversa, essencialmente dialógica e engajada, emergiu nos relatórios a partir da definição de algumas características que seriam fundamentais para os professores

SUMÁRIO





transformadores de suas *práxis*. Para esse grupo de alunos, conforme ilustram os trechos destacados no Quadro 4, um professor transformador (1) orienta suas escolhas metodológicas a partir do reconhecimento dos saberes e das experiências dos alunos, (2) fomenta o pensamento crítico, (3) está aberto a aprender, (4) é capaz de superar adversidades e (5) articula em sua *práxis* múltiplos saberes, não se restringindo apenas àqueles relacionados ao domínio do conteúdo específico de sua área:

Quadro 4 - O professor transformador

<p>“Pienso que toda metodología de enseñanza debe tener en cuenta <i>la realidad donde está inserido nuestro alumno, sus vivencias y lo que él sabe sobre la temática trabajada</i> [...]” (P1)</p>	<p>“El profesor debe percibir su papel ante al alumno, y de esa manera, <i>no dejarlos ajenos a la sociedad</i>, a los problemas y soluciones que a toda hora atraviesan nuestro vivir. <i>Formar ciudadanos críticos y reflexivos, resistir</i> cuando sea necesario para garantizar sus derechos y los derechos de los alumnos.” (P5)</p>	<p>“Aprendí, también, que <i>ser docente va más allá de saber de teoría y de práctica o tener una didáctica excelente y un buen dominio de la lengua hablada</i>. Ser docente es [...] <i>tener ganas de aprender siempre y fuerza para actuar en cualquier contexto</i>, bajo circunstancias no imaginadas.” (P6)</p>	<p>“Al reflexionar sobre cómo sería el papel ideal del profesor de lengua extranjera, creo que es algo que camina <i>entre el conocimiento, dominio del contenido desarrollado, la formación pedagógica</i> que recibe y, además creo que el <i>principal es mirar verdaderamente al otro</i>, tener empatía, hacer de la enseñanza aprendizaje un momento de estudio pero mucho mas allá de eso, pues son prácticas de vida, <i>interacciones, personas que se afectan de tantas maneras distintas</i>” (P8)</p>
---	---	--	---

Fonte: as autoras.

O quadro 4 demonstra, assim, que os licenciandos desse grupo estão alinhados à pedagogia engajada proposta por hooks (2017), olhando para as salas de aulas que fazem parte com o interesse transformador das realidades, porque é atento aos sujeitos, às realidades,

SUMÁRIO



às adversidades, etc., buscando no diálogo com outras vozes, as da teoria, amparo necessário a sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é, assim como outros que já escrevemos juntas, fruto de muito diálogo sobre inquietações e sonhos compartilhados. Nosso objetivo foi evidenciar que o estágio supervisionado como atividade teórica de conhecimento e reflexão sobre a *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2017) através da inserção no espaço escolar e nos momentos de partilha de experiências funciona como eixo articulador dos currículos das licenciaturas.

Consideramos, portanto, que a análise dos relatórios nos permitiu demonstrar o potencial do estágio como espaço para (re)pensar teórica e criticamente a realidade da profissão docente, uma vez que sinalizam uma mudança em curso sobre a percepção da formação, que entende o ensino e a aprendizagem da língua espanhola como ferramenta para transgredir e transformar a realidade. Sem dúvidas, esses são efeitos positivos de nosso compromisso com a implementação de uma pedagogia engajada (hooks, 2017) em nossa *práxis* como orientadoras de estágio. Acreditamos, por isso, que estamos ajudando a construir uma formação em Letras para a liberdade em nossas instituições. Trabalhamos com o objetivo de emancipar pessoas para que, despertas, possam também trabalhar pela emancipação em prol de uma educação para a democracia. Trabalhamos para que, como disse Adorno, Auschwitz não se repita. Trabalhamos, com base no esperar de Freire, pela tessitura de uma nova manhã:

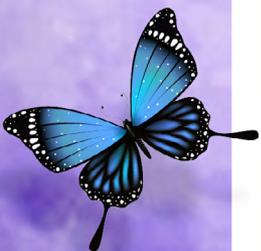


Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

[...]

(João Cabral de Melo Neto)



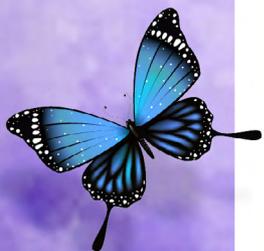
SUMÁRIO



4

*Margarete Belli
Christiane Heemann*

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO (IOC): relação professor e atuação docente



SUMÁRIO

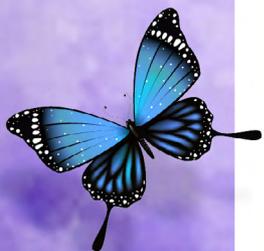


A comunicação em uma língua estrangeira pode ser vista como uma prática bem mais complexa do que a simples manipulação do léxico, da morfologia e da sintaxe, denunciando a importância de uma reflexão e sensibilização em relação a diferentes culturas. Quando interagimos com pessoas de diversas culturas, surge a necessidade de compreender comportamentos e conhecimentos além daqueles decorrentes de nossa própria cultura (KRAMSCH, 1993, 2005; BYRAM, 1997). A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) aponta a internacionalização como uma das finalidades da educação superior, visando “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Art. 43). E é por meio da internacionalização do currículo que se dá a materialização dessa finalidade da educação.

Acredita-se que a motivação, ou mesmo a força propulsora para a internacionalização das instituições de ensino superior (IES), se deva à crescente aceleração direcionada para a diversidade cultural e linguística que presenciamos e que remete a uma educação multicultural (MOREY, 2000), e que é provocada pela globalização que, dada suas características, dilata as diversas interfaces existentes entre os países e os povos do mundo (LEASK, 2015), instigando as IES a adaptarem suas políticas e abordagens para atender a demanda dessa sociedade globalizada (BOURN, 2011), uma vez que a educação superior vê-se transformando numa direção irreversível rumo a “um ambiente de dimensão mundial”⁹ (MARGINSON, 2003, p. 2), ou seja, rumo à internacionalização.

A internacionalização do currículo (IoC) requer mudanças, não apenas no desenho deste currículo, bem como em sua prática, cujos elementos reconhecíveis são perspectivas globais, comunicação intercultural e cidadania socialmente responsável (CLIFFORD, 2013)

⁹ As traduções apresentadas são de nossa responsabilidade.



SUMÁRIO



e se caracteriza pela “incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais em seu conteúdo” (LEASK, 2015, p.43). Na prática, a IoC mais comumente se dá por meio das abordagens de acréscimo, de infusão e de transformação (BOND, 2003; BANKS, 2004), que serão tratadas posteriormente.

E é nesta materialização da internacionalização por meio do currículo que se destaca o papel do ser professor, do docente, que, juntamente com os gestores, funcionários administrativos e alunos, têm um papel a desempenhar nesse processo: dará à internacionalização da instituição a que pertence os seus contornos. Coloca, ainda, o *framework* da IoC e as equipes que modulam as disciplinas para a construção dos currículos no centro do processo de internacionalização (LEASK, 2015). São os docentes, já afeitos à miríade de diferenças culturais, vivenciada em cada sala de aula, que agora ampliam seu universo intercultural para atuarem na IoC, e que, pelas características de sua função, se veem envolvidos diretamente com seus alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

A competência intercultural (KRAMSCH, 1993) desejada na formação dos discentes, para que “desempenhem seu papel (profissional, social e emocionalmente) em um contexto internacional e multicultural” (NILSSON, 2003, p. 31) se espera também do professor, não só como conhecedor e transmissor de teoria acerca do assunto no qual é especialista, mas como ele próprio um ser interculturalmente competente, para lidar com as situações adjacentes a esse ambiente.

Com relação ao professor ideal, Sanderson (2011)¹⁰ se propõe a “fornecer um caminho a seguir para desvelar a noção de um professor “ideal” e autêntico para o ensino superior contemporâneo, que apoie a contemplação do desenvolvimento de perspectivas internacionais e interculturais no ensino” (SANDERSON, 2011, p. 661, destaque do autor).

¹⁰ Tal proposição aparece em seu artigo intitulado *Internationalisation and Teaching in Higher Education* (Internacionalização e Ensino na Educação Superior).



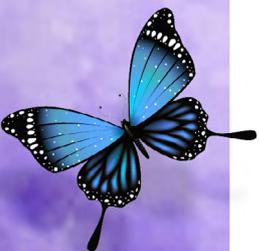
Em vista disso, o estudo ora apresentado se propôs a investigar a visão do professor sobre as abordagens de ensino e a atuação docente no contexto da IoC. Os dados utilizados neste capítulo são frutos da pesquisa de doutoramento de uma das autoras, Margarete Belli. A metodologia empregada foi a Grounded Theory (GT) Construtivista, proposta por Charmaz (2008), que é o método utilizado para gerar teorias, bem como o produto final de sua aplicação, uma vez que “o termo se refere a ambos, o produto da pesquisa e o método analítico de produzi-lo” (p. 397).

Sob esta perspectiva, na seção 1 apresentamos a contextualização teórica sobre o currículo e a IoC; na seção 2 expomos a GT; na seção 3 discutimos a ação docente na IoC; e, por fim, trazemos as considerações finais.

O CURRÍCULO E A IOC

A formalização das ações educacionais de uma instituição de ensino se dá no seu currículo, que é, de acordo com Silva (2010), o documento de identidade da escola. Além disso, o currículo também é “lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2010, p. 150).

Para Giroux, “um currículo não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares, mas é necessário reconhecer o caráter histórico das ações humanas e sociais” (AUGUSTI, 2017, p. 261), uma vez que é no currículo eficiente e burocrático que a ideologia dominante se concentra e se reproduz. Segundo Giroux, as teorias tradicionais do currículo são espaços ideológicos muitas vezes configurados como espaços de reprodução de desigualdades sociais. É no currículo, segundo Giroux, que reside a possibilidade de crítica a



SUMÁRIO





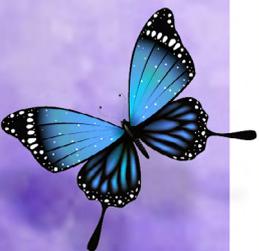
crenças dominantes. Na visão de Augusti (2017), “a reprodução coloca as culturas dominadas em detrimento à dominante” (p. 262).

Segundo Silva (2010), o “currículo envolve a construção de significados e valores culturais [...], bem como um local onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. (p. 55); ainda, o currículo “envolve diretamente os professores em um processo de discussão e de participação” (AUGUSTI, 2017, p. 262). Em vista disso, para que se consiga uma confrontação com as formas dominantes de currículo, Giroux sugere valer-se de formas pedagógicas de natureza emancipadora, e a internacionalização do currículo pode ser concebida como uma atualização do currículo tradicional.

Assim, um currículo que objetiva formar um sujeito ético e autônomo é aquele que prevê, na sua prática, o desenvolvimento da consciência de seus alunos. É pelo currículo que a formação e a manutenção de uma consciência favorável à diversidade e ao respeito a si mesmo e ao Outro se dão (BELLI et al., 2018, p. 49).

O foco do processo de internacionalização de uma IES tem como ponto de partida e elemento propulsor o currículo (LUNA, 2016); é nele que se reconhecem as marcas de internacionalização e se localizam as perspectivas globais, a comunicação intercultural e cidadania socialmente responsável (CLIFFORD, 2013), que se pretende que os alunos vivenciem e desenvolvam.

Na visão da IoC, é pelo currículo que a ética deve ser trabalhada em sala de aula na busca pela formação de cidadãos globais que sejam sujeitos éticos, socialmente responsáveis e civicamente engajados (SCOTT, 2000) e não apenas ter a visão do currículo como uma lista de tópicos a serem estudados (LEASK, 2015). É preciso haver uma familiaridade entre os saberes curriculares e as experiências sociais dos alunos, uma vez que ensinar não é transferir e transmitir conhecimento, mas, sim, criar possibilidades para construção de conhecimen-



SUMÁRIO





tos (FREIRE, 2015); ou seja, o currículo deve também formar o sujeito cidadão ético (BELLI et al., 2018).

Em suma, é no currículo que as marcas da internacionalização das IES são percebidas e registradas, formalmente ou não, de forma manifesta ou oculta, e onde esse “protagonismo” pressiona em direção às ações que a materializam. Exemplo disto é quando docentes do ensino superior se inquietam na busca de caminhos para tornar seu plano de ensino internacionalizado e sua prática, internacionalizante.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo, a *Grounded Theory*¹¹ (GT), é uma forma indutiva – e também abduativa (CHARMAZ, 2006) de construir uma teoria assentada nos dados, por meio da análise qualitativa destes e que “objetiva gerar construtos teóricos que explicam ação no contexto social sob estudo” (CASSIANI; CALIRI; PELA, 1996, p. 80). Ou seja, “a teoria emerge dos dados e deve ser coerente com a realidade da área substantiva especificada para o estudo” (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2004, p. 160).

A GT se caracteriza por ser uma metodologia que possibilita a criação de uma teoria substantiva baseada em dados e que tem como objeto um grupo ou situação específica, não visando generalizar além de sua área substantiva. Pontua-se que este estudo adotou a GT Construtivista de Charmaz (2008). A linha construtivista prevê, entre outras coisas, que “o conhecimento é fruto de uma coconstrução entre pesquisador e sujeitos” (TAROZZI, 2011, p. 52), colocando, assim, a dimensão do significado no centro da busca.

¹¹ Optamos em manter o termo original em inglês; em português é referenciada como Teoria Fundamentada.





A coleta dos dados, na GT, se dá a partir de entrevistas com as pessoas envolvidas no evento social que está sendo pesquisado. No caso deste estudo, os sujeitos são dois professores e duas professoras de graduação que trabalham em uma IES catarinense há mais de oito anos, que estão diretamente envolvidos no processo ensino/aprendizagem, e, também, na IoC. É a partir de sua percepção sobre o evento social pesquisado, a IoC, que se pretende compreender a atuação do professor. Os docentes, que são professores de disciplinas diversas, das áreas de humanas e exatas, foram entrevistados com o objetivo de criar uma teoria substantiva sobre a atuação do professor na IoC.

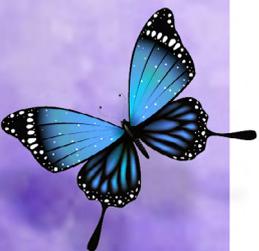
Os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e são aqui referenciados com S1, S2, S3 e S4.

ATUAÇÃO DOCENTE NA IOC

Os dados do estudo realizado, para a investigação da atuação docente na IoC, apresentaram três dimensões. A primeira delas diz respeito à utilização de estratégias de ensino e abordagens de IoC; a segunda apresenta o que expressam os professores sobre a IoC; e a terceira é a reflexão dos professores sobre mobilidade acadêmica. Essas dimensões são detalhadas a seguir.

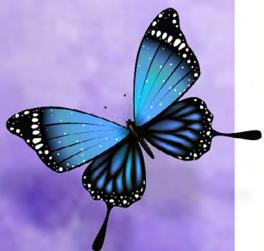
UTILIZANDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E ABORDAGENS DE IOC

Iniciamos com a constatação de que antes de serem professores da IoC, estes se identificam, primeiramente, com a atuação do professor. Tal fato ficou evidente quando os entrevistados falaram sobre



SUMÁRIO





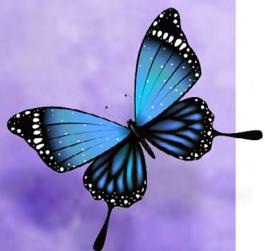
SUMÁRIO



a sua concepção de uma boa aula. Para eles, uma boa aula envolve a participação dos alunos, o planejamento, a sedução para o conteúdo, bem como a importância para a formação profissional dos alunos, como evidenciado por S1: *para mim, aula boa é aquela que você traz o aluno para participar da aula. Então, eu tenho que mostrar para o aluno que aquela matéria... é muito importante para ele...eu sempre estímulo a participação.... seria você seduzi-los para o conteúdo (S1).*

Percebe-se que, não só os aspectos didático-pedagógicos tradicionais fazem parte do cotidiano dos professores, mas também, a importância da participação e autonomia dos alunos na construção dos conceitos. Percebe-se aqui o novo paradigma educacional, ou, como coloca Moraes (2007), um “paradigma educacional emergente”, que tem uma visão do aluno em sua totalidade e para quem o foco da educação se direciona, diferentemente do paradigma tradicional no qual o foco era ensinar. Dito de outra forma, direcionam-se as ações docentes, primordialmente, não para o ensino, mas para o aprender, para o aprendente, que é “um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa.” (MORAES, 2007, p. 138). A atuação do professor se faz conjuntamente com os alunos para a construção da realidade, trazendo o aluno a participar da aula, usando como uma das estratégias a sedução para o conteúdo apresentado com vistas a chamar a atenção para a carreira para a qual se preparam para exercer, colocando a ênfase, assim, “na aprendizagem e não no ensino, na construção e não na instrução” (MORAES, 2007, p. 139).

Emergeu dos dados igualmente que a atuação do professor se faz conjuntamente com os alunos e com esses também se constrói ativamente a realidade ao assumir que o professor não sabe tudo e a aula é fruto de atuação compartilhada entre professor e alunos, conforme manifesta S2: *Então eu não posso ter a postura de que eu detenho*



SUMÁRIO

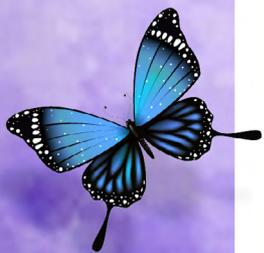


o conhecimento...Então tem algumas coisas, assim, que sou eu que detenho, mas outras são eles[alunos], tá? (S2).

O docente atua também como mediador e intérprete (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004), quando amarra os conceitos criados e aprendidos pelos alunos, apara arestas, quando os alunos têm autonomia para suas próprias descobertas e o papel do professor é mediar estas descobertas, como refere S2: *...o mais importante de tudo é os nossos alunos terem a autonomia, eles têm que ser educados para isso...eles precisam fazer as descobertas deles... mas à medida que a coisa vai acontecendo, tu vais amarrando os conceitos, tu vai conduzindo a aula (S2).*

Quanto às estratégias de ensino que contemplam as abordagens de IoC, os professores utilizam as abordagens de acréscimo e de infusão, deixando de lado a transformação. A abordagem de acréscimo consiste em adicionar às atividades curriculares uma leitura ou atividade sobre uma questão intercultural ou internacional, ou convidar um visitante para dar uma palestra ou promover uma discussão sobre assuntos internacionais ou interculturais. É considerada a mais fácil pela maioria dos professores. A de infusão requer a inserção de “conhecimentos, atitudes e habilidades interculturais” (BOND, 2003, p. 9). Apesar de requerer mais preparação por parte dos professores, pode gerar muito mais recompensas. Alguns exemplos são a seleção de leituras e materiais para o curso que reflitam diversos pontos de vista, e a integração de experiências dos alunos para o curso como um meio de enriquecer a aprendizagem. Com relação à abordagem de transformação, esta “requer uma mudança na forma como nós entendemos o mundo” (BOND, 2003, p. 9-10) e tem como foco possibilitar ao aluno a movimentação entre duas ou mais visões de mundo. Está condicionada a uma mudança abrangente, de todo o curso e do currículo.

Além das abordagens de acréscimo e de infusão, percebeu-se que os professores entrevistados utilizam também várias estratégias



SUMÁRIO



de IoC sugeridas pelo Guia de Boas Práticas para a Internacionalização do Currículo da Griffith University (GIHE, 2011)¹², e o fazem sem saber da existência deste guia, que se constitui de um documento com orientações de estratégias para internacionalizar o currículo, e a sua versão integral contém 31 exemplos práticos listados.

A IES pesquisada oferece o Módulo Internacional com disciplinas em língua estrangeira¹³ que podem ser frequentadas tanto por alunos brasileiros, quanto por estrangeiros. Dependendo de como são conduzidas as aulas, a língua estrangeira pode ser apenas a língua de instrução, ou seja, a língua utilizada para a comunicação em sala de aula e não caracterizar, necessariamente, a IoC. S3 relatou que se preparava para lecionar uma disciplina no Módulo Internacional e expressou o seguinte: *...eu vou...começar a lecionar no módulo internacional,... eu estou na fase de definir a ementa, definir plano de ensino, eu realmente me pergunto: quem serão os alunos? Serão alunos brasileiros..? Virão alunos estrangeiros?...Qual é a vivência deles? Qual é a história?* (S3). Percebe-se, nesta fala, a preocupação do professor com as questões interculturais de seus alunos em potencial ao preparar a ementa pensando em alunos brasileiros e estrangeiros e suas vivências, suas histórias, suas culturas, fazendo uso, assim, da abordagem de infusão que é aquela que prevê “repensar os objetivos do curso para incluir questões e abordagens interculturais” (BOND, 2003, p. 9).

Outro exemplo de abordagem de IoC é percebido nesta citação considerando que o Módulo Internacional da IES em questão utiliza inglês e/ou espanhol como língua de instrução, ou seja, estimula o aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que para participar das aulas os alunos necessitam ter fluência nestes idiomas. Torna-se, assim, um critério tanto para poder participar ativamente da disciplina,

¹² Strategies to Internationalise the Curriculum at the Course Level. Disponível em: <https://intranet.secure.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0017/34532/Strategies-to-Internationalise-the-Curriculum-at-the-Course-Level.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.

¹³ As disciplinas são ministradas em inglês ou espanhol.



e como o GIHE (2011) sugere “incluir módulos tais como comunicação intercultural ou linguística” com o intuito de “incentivar os alunos a aprender uma segunda língua ou a concluir um curso de comunicação intercultural”, como exemplo para a IoC, como possibilitador da comunicação entre pessoas de nacionalidades e culturas diferentes. Além disso, o Módulo Internacional favorece a comunicação intercultural entre os participantes desse grupo.

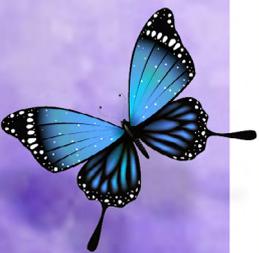
Percebe-se a utilização da abordagem de acréscimo, ou seja, aquela que adiciona uma questão internacional ao currículo existente, quando S4 menciona:

Em uma disciplina como [tal], por exemplo, eu posso adaptar e trazer dados, conceitos e outras características não necessariamente nacionais, e sim de uma perspectiva mais internacional. Mesmo em uma aula somente para alunos brasileiros, já é uma situação que ocorre até por orientação da nossa coordenação, pelo menos no nosso curso, que aconteça nos planos de ensino a inserção de características de internacionalização que incluem bibliografia, artigos, livros, não necessariamente em inglês. (S4)

E nas unidades ao abordar o conteúdo nós fazemos justamente esta conversa com outras nações, muitas vezes, então como é no caso de tal item produzido nos Estados Unidos? (S4)

Na fala de S4 há exemplos claros de que são utilizadas abordagens de IoC, ao mencionar dados e características de uma perspectiva mais internacional e a inserção de bibliografia em língua estrangeira, bem como a conversa e interação com outras nações, no caso, em relação a um produto manufaturado nos Estados Unidos.

Percebe-se, também, nas palavras de S4, exemplos de internacionalização mencionados no GIHE (2011), ou seja, a abordagem de acréscimo, na primeira citação e a comparação entre o país de origem e um estrangeiro, na segunda. É verdade que o fato de ser um material em língua estrangeira, que certamente é de outro país que não o Brasil, configura abordagem de infusão, contudo ao mencionar



SUMÁRIO





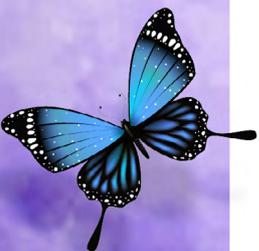
que adiciona uma questão internacional ao currículo existente, aponta para a do acréscimo. Além disso, o GIHE sugere revisão de literatura internacional que inclui artigos e revistas internacionais, bem como a comparação de um assunto, no caso um produto, entre o país de origem e um ou mais países estrangeiros.

A comparação entre o Brasil e outros países é uma abordagem referenciada na IoC. Nas evidências empíricas a seguir, apresentadas por S4 e S1, esta característica é explorada:

...nós fazemos justamente esta conversa com outras nações, muitas vezes, então como é no caso da [disciplina] como é produzido nos Estados Unidos? Eles usam mais o que, que tipo de material eles utilizam nos produtos? Então, vamos lá para a Inglaterra, o que acontecia na Inglaterra? Então, a gente resgata toda essa questão, mesmo se tratando de um curso de [tal], a gente faz toda essa questão Global, ... (S4)

...na [disciplina] nem tanto, mas na [disciplina] é direto. É direto, porque daí você tem empresas internacionais como o Google, Facebook ou IBM que trabalham, que usam isso nos produtos... as técnicas que nós usamos aqui são usadas no mundo inteiro (S1)

Percebe-se, a partir das citações de S4 e S1, que marcam comparações entre o Brasil e outros países e que busca a participação dos alunos nessa *conversa com outras nações* (S4), exemplos de abordagens de IoC, mesmo que nem sempre os professores tinham noção de que estavam expressando-as, de que estão utilizando-as. Ao assim agirem, sinalizam estarem atuando no processo de IoC. Por outro lado, o fato de os termos internacional, exterior e “lá fora” estarem contidos num específico grupo de países traz um alerta para a forma como os professores veem o mundo e o seu país no mundo, e todas as implicações que este fato traz. Acreditamos que, conforme pontua Dominguez, apesar de:



SUMÁRIO





“todas as suas “inovações”, e pela ânsia de explicar a diversificação no mundo, a formação de professores continua sendo um empreendimento profundamente colonial.... Em todo o mundo, é um processo empreendido por instituições predominantemente Brancas, preparando predominantemente novos educadores Brancos, embora mergulhada em discursos de diversidade e multiculturalismo, ainda presumindo a centralidade do pensamento e da ideologia eurocêntrica (DOMINGUEZ, 2019, p. 47, grifos do autor).

Ainda assim, os professores demonstram estar engajados no processo de loC, mesmo que na sua etapa inicial. E não só utilizam abordagens que remetem a esta, como falam sobre a loC, conforme demonstrado na seção a seguir.

FALANDO SOBRE IOC

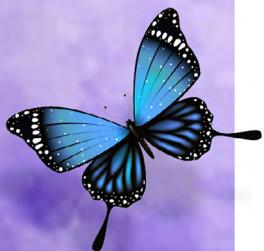
Com relação à segunda dimensão apreendida dos dados, ou seja, o que expressam os professores sobre a loC, de forma direta ou indireta, e que converge ou diverge da literatura existente sobre loC, S4 ao falar de sua prática relacionada à internacionalização do currículo, a forma como transita, em sua disciplina, pelo mundo, comenta:

Não necessariamente abordar o conteúdo em outra língua, eu posso dar uma aula de português, trazendo perspectivas internacionais. Agora, internacional no sentido de internacionalizar o currículo não é necessariamente colocar um artigo de inglês no plano de ensino. Então assim, o processo de internacionalização ele é um pouco mais complexo, então, justamente... você no plano de ensino... prever situações às quais o aluno vai estar exposto e ele sair da disciplina com uma perspectiva internacional (S4).

As características expressas pelo professor compõem a loC que, conforme já identificado por Leask (2015), incorpora dimensões

SUMÁRIO



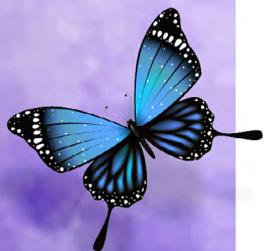


SUMÁRIO



internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, e também nos resultados de aprendizagem, nas atividades de avaliação, e nos métodos de ensino. Além disso, S4 faz uso da abordagem de infusão: (1) ao pensar no plano de ensino de forma a preparar o aluno para que ele saia da disciplina com uma perspectiva internacional; (2) ao comentar que internacionalizar o currículo não é só colocar um artigo em inglês no plano de ensino; e (3) entender que o processo de IoC é mais complexo. Ou seja, S4 expressa ter conhecimento sobre IoC.

No entanto, S1, ao falar sobre seu entendimento em relação à IoC, apresenta uma visão que diverge das teorias existentes quanto à definição de IoC: *...eu imagino que seja em nível de ementa, conteúdo básico assim que tem que ser trabalhados para cada disciplina, coisa assim no mundo inteiro...nomenclatura padrão para o mundo inteiro de conteúdos, alguma coisa assim?* (S1). Concordamos com Leask (2015) quando a autora defende que a ideia expressa de um currículo comum no mundo inteiro é um dos equívocos recorrentes quanto ao (des)entendimento da IoC. Pondera a autora que “um currículo internacionalizado não é um tipo de currículo globalizado, genérico, que seja o mesmo em todo lugar e que possa ser ensinado em qualquer lugar para qualquer pessoa” (LEASK, 2015, p. 12). Igualmente para nós, o termo internacionalizar pressupõe perspectivas internacionais (lembrando que o termo internacional abrange dois ou mais países) que um currículo comum global dificilmente conseguiria obter. Pelo contrário, traria as perspectivas do poder hegemônico, ou seja, como marca Leask (2015, p.12): “privilegia e fortalece os conhecimentos e grupos que já são dominantes”. Não é esta a ideia que subjaz a IoC; nesta sociedade global cada vez mais conectada e que muda velozmente, o que se espera de um currículo é que este “facilite o desenvolvimento em todos os estudantes de habilidades, conhecimentos e atitudes que irá equipá-los, como graduados, profissionais e cidadãos do mundo para viver e trabalhar efetivamente” (LEASK, 2015, p. 12), nesta aldeia global. Ainda, é interessante perceber, contudo, que S1 na entrevista



SUMÁRIO



fez uso das abordagens de IoC e que compartilhou, várias vezes, dos objetivos da IoC, mesmo sem saber.

No excerto a seguir, S3 demonstra ter conhecimento da IoC e que tem estudado a respeito, como expressa na passagem:

...mas eu sempre estimulo eles a pensarem nisso [comparar o Brasil com outros países em relação à disciplina lecionada], até porque a gente percebe que são poucos ... os que fazem essa mobilidade de viajar para fora...Então com o estudo da internacionalização que a gente vem fazendo e com a internacionalização de currículo, já tento incluir ... essa perspectiva dentro das minhas atividades em sala de aula não é? Então por meio das leituras que a gente faz. (S3)

Diferente de entender que a matemática, por exemplo, é internacional, pois todas as escolas no mundo ensinam esta disciplina, é comparar as formas de entender e praticar a matemática em diferentes países, o que remete à IoC. Assim, não só o professor menciona a expressão internacionalização de currículo, como dá exemplo de sua prática ao estimular os alunos a fazerem a comparação do seu país de origem com outros países quanto ao conteúdo apresentado em aula. O GIHE (2011) sugere como um exemplo prático de IoC solicitar aos alunos que discutam sobre o desenvolvimento de questões/problemas no país de origem e em outro país ou analisar tendências internacionais.

Outro exemplo de IoC que emergiu na fala de S3 é o da internacionalização em casa (IeC) ou doméstica¹⁴, e que, na análise de Leask (2015), é muito similar à IoC. Mesmo sem utilizar o termo, o entrevistado, ao falar do pequeno número de estudantes que tem oportunidade de fazer mobilidade acadêmica, de viajar para o exterior, e pensar numa alternativa para esta situação de forma a alcançar todos os alunos, que seria trazer perspectivas internacionais para a sala de aula, está falando de IoC. Ou seja, as experiências interna-

¹⁴ Referido como Internationalization at home (IaH) na literatura internacional.



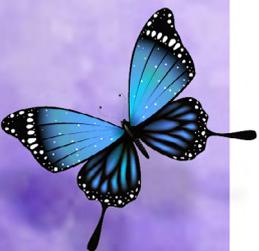
cionais também podem se dar pela leC, uma vez que esta promove o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, sem que esses necessitem sair de sua própria cidade com propósitos educacionais (CROWTHER et al., 2001), e com a “integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes em ambientes domésticos de aprendizagem” (BEELEN; JONES, 2015, p.59).

Muitas vezes, na opinião de Beelen (2013), o conceito de leC não é compreendido corretamente e é interpretado como instrução de aulas em inglês, ou em outra língua estrangeira. O processo de leC deve ser contextualizado por meio de programas individuais com o intuito de empreender uma perspectiva internacional ao currículo da IES.

REFLETINDO SOBRE MOBILIDADE ACADÊMICA

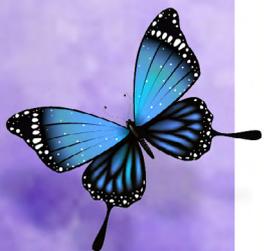
Consideramos a mobilidade acadêmica como uma dimensão, mesmo não estando diretamente relacionada à atuação docente, uma vez que os professores se referiram a ela de forma sistemática e com significado compartilhado.

A mobilidade acadêmica, que conforme Rudzki (1998), é uma política que se refere de forma explícita à internacionalização, é a principal característica visível do processo de internacionalização da educação (KNIGHT, 2010). Contudo, Leask (2015) alerta para o risco de se pensar em internacionalização da educação como se tratando exclusivamente de mobilidade acadêmica. Leask defende, ainda, que esta é uma atividade que pode ser transformadora para os estudantes que a praticam, mas que a porcentagem de alunos que tem condições de fazê-lo é muito reduzida. Para Baranzeli, Morosini e Woicolesco (2020, p. 257) a mobilidade acadêmica é uma “estratégia inerente aos



SUMÁRIO





SUMÁRIO



processos de internacionalização”; porém, não alcança grande parte da população universitária. Ainda assim, os professores S2, S3 e S4 elencaram os benefícios desta atividade.

...a [nome aluna] foi minha bolsista depois que veio do intercâmbio ...ela realmente conseguiu desenvolver uma pesquisa sozinha e com muito rigor metodológico. E isso eu atribuo a dois fatores, primeiro pelo domínio que ela tem no inglês e do espanhol, porque ela conseguiu ir atrás de fontes e ler essas referências nessas línguas. E segundo, também, porque o exercício intelectual que uma pessoa tem que fazer para sobreviver lá fora é muito grande. (S2)

Então quando eu penso em internacional é isso, é a questão de mobilidade...ele pode futuramente vir a trabalhar não é, com negociações internacionais, então ele tem que ter essa noção da globalização. (S3)

... alunos que fizeram intercâmbio, eles voltam com uma visão de estudo completamente transformada. (S4)

Importante pontuar que os programas de mobilidade se destacam como um dos campos mais férteis para a cooperação acadêmica internacional (ALTBACH, 2005; DE WIT, 2010; KNIGHT, 2014), e possibilitam o deslocamento de milhares de estudantes a cada ano (STALLIVIERI, 2009). Ainda, estes programas favorecem aos seus participantes a possibilidade de formar uma consciência mais abrangente do mundo, bem como se preparar para viver em um mundo interdependente, de acordo com a UNESCO (1998) na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris em 1998, na qual se discutiram tendências da educação superior para o século XXI.

Todos os professores apontaram as vantagens da mobilidade estudantil; porém, de Wit (2010) menciona uma das desvantagens dessa atividade, a chamada *brain drain*, que significa a evasão de cérebros, ou seja, a emigração de pessoas altamente treinadas ou inteligentes de um determinado país, de onde saíram para irem estudar e



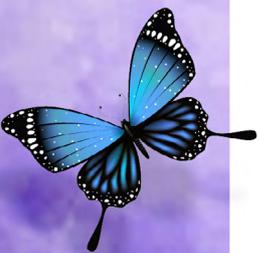
se preparar profissionalmente em outra nação. Acabam, os mais inteligentes e treinados, sendo convidados a ficar e trabalhar neste país, configurando uma evasão de cérebros (*brain drain*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração conceitual que estrutura a teoria substantiva construída, atendeu aos parâmetros da *Grounded Theory* Construtivista, e revelou uma dimensão a ser considerada quando se lança o olhar para este profissional inserido no contexto da internacionalização do currículo, e que está relacionada com a atuação docente na loC, ou seja, diz respeito a sua prática, à atuação docente em si, que, por sua vez, foi dividida em três categorias. Esse procedimento metodológico levou à seguinte teoria substantiva: Quanto à sua atuação, é professor, antes de ser docente na loC e utiliza abordagens de loC, mesmo sem saber; fala sobre internacionalização do currículo, as vezes de forma divergente à teoria existente; e valoriza a mobilidade estudantil.

Os professores estão engajados no processo de loC, conforme emergiu dos dados, não só pelo fato de terem conhecimento sobre, mas, e principalmente, pela sua atuação quanto ao uso das abordagens de loC. Ao utilizar as abordagens de acréscimo e de infusão, bem como exemplos do GIHE (2011), os professores demonstraram estar inseridos neste processo, que, também, ainda não atingiu sua maturidade.

Além disso, ao contextualizar a loC e conhecer, categorizar e apresentar a visão dos professores sobre sua prática docente, nos foi possível compreender a atuação do professor na loC. E a importância desta compreensão está no cerne do planejamento da formação continuada dos professores, administradores e todas as pessoas envolvidas com o movimento e materialização da loC, não só no ensino superior



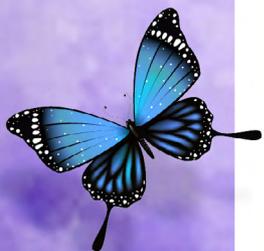
SUMÁRIO





como também no ensino médio e básico, uma vez que permite traçar estratégias para alargar os horizontes da internacionalização do currículo e para a capacitação dos recursos humanos para tal empreendimento.

Por fim, mas não menos importante, ao teorizar sobre a internacionalização do currículo, bem como trazer exemplos práticos de sua materialização, este estudo proporciona referências que podem servir de parâmetro para a consolidação da IoC nas instituições de ensino.



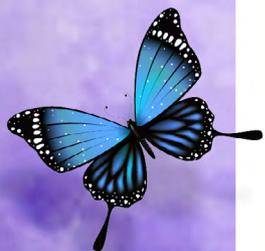
SUMÁRIO



5

*Sara dos Santos Mota
Clara Dornelles
Greici Cristiane Mora Bender*

POLÍTICA LINGUÍSTICA E O PROFESSOR-PESQUISADOR: análise do processo de formação docente no ensino de espanhol



SUMÁRIO



Este capítulo pretende discutir sobre o processo de formação de uma professora de língua(s) na sua relação com a(s) política(s) linguística(s) (RAJAGOPALAN, 2014), considerando - mais especificamente - o âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Ao discutirmos acerca do professor de línguas e sua formação crítica nesse contexto, consideramos que o aluno-professor, ao longo do seu processo formativo, constitui-se como “professor-pesquisador” (FAGUNDES, 2016). Quando tratamos desse processo, destacamos que o mestrado profissional tem entre seus objetivos principais “estimular práticas inovadoras e o desenvolvimento de produto pedagógico por meio do aprofundamento de estudos teóricos e reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem” (UNIPAMPA, 2018, p.1).

Desse modo, considera-se que, ao refletir criticamente sobre a(s) língua(s) que ensina e questionar as suas práticas pedagógicas, essa docente percebe-se diante dos efeitos de determinada(s) política(s) linguística(s), isto é, frente a desdobramentos de decisões tomadas em outras instâncias que impactam a realidade linguística e o ensino da(s) língua(s) no contexto educacional em que atua. Nesse processo de formação, ao constituir-se como professora-pesquisadora (FAGUNDES, 2016) e posicionar-se politicamente, a docente reelabora sua problemática de pesquisa, orientada para o ensino de espanhol, fundamentando-a nos preceitos da Educação Linguística (BAGNO E RANGEL, 2005).

Assim, no papel de professoras formadoras, realizamos uma pesquisa intervencionista (DAMIANI, *et al*, 2013) para *mobilizar criticamente o olhar plurilíngue na formação para o ensino de línguas adicionais*. A análise apresentada volta-se para o processo de reelaboração da problemática da pesquisa, ao mesmo tempo em que procura *evidenciar o envolvimento da professora-pesquisadora na política linguística ao assumir uma perspectiva plurilíngue no ensino da*



língua espanhola. Espera-se, assim, explicitar estratégias para intervir em processos formativos possíveis em mestrados profissionais na área de ensino de línguas e suas implicações na construção de uma sociedade mais plural.

Na sequência, apresentamos o referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa intervencionista, no qual tratamos de políticas linguísticas e educação linguística, tecendo relações com a formação docente. Na seção seguinte, trazemos a metodologia da pesquisa, que, além de apresentar o contexto de investigação, descreve o modo como os dados foram gerados e analisados. Após, elaboramos uma seção para a análise de dados e, por fim, as conclusões.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de definir a noção de “política linguística” aqui tomada, é importante pontuar que consideramos a relação entre formação docente e política linguística um ponto fundamental. Partimos do pressuposto que o contato com estudos sobre políticas linguísticas e um olhar para os efeitos de tais políticas contribuem para (re)orientar a reflexão empreendida, no caso de nossa pesquisa, pela aluna-professora sobre sua própria trajetória como docente, bem como sobre suas práticas de ensino e aprendizagem como professora de língua espanhola no Ensino Fundamental.

Entre as inúmeras acepções do termo “política linguística” que mais recentemente são mobilizadas em textos que abordam o tema a partir de diferentes perspectivas, partimos da seguinte definição (RAJAGOPALAN, 2014, p.73):

SUMÁRIO



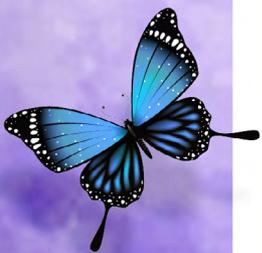


À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino das língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas - ou até mesmo para períodos ainda maiores (RAJAGOPALAN, 2013a, 2013b, 2013c).

Para esta investigação, centramo-nos no impacto das atividades que concernem ao ensino das línguas, ou seja, aquelas que, em um dado contexto e um determinado momento, delimitam as escolhas de que línguas podem ou devem ser ensinadas ou que recursos linguísticos são disponibilizados como objeto de estudo, por exemplo. Segundo Garcez e Schulz (2016, p.10), decisões desse tipo foram nomeadas por Cooper como políticas de aquisição e afetam, notadamente, instituições escolares.

As políticas linguísticas são decisões que incidem sobre “as línguas, seus usos e seus usuários” (GARCEZ E SCHULZ, 2016, p.12). Muitas vezes, tais decisões têm repercussão no âmbito educacional e são tomadas a partir de esferas oficiais ‘macro’, eventualmente, descoladas da realidade ‘micro’ das instituições diretamente afetadas, como as escolares. Como exemplo dessas políticas linguísticas educacionais - relativas ao ensino de língua estrangeira¹⁵ no Brasil - podemos citar algumas tomadas pelo Estado, como a lei 11.161, promulgada em 2005, que instituiu a oferta obrigatória do ensino de língua espanhola no ensino médio, com matrícula facultativa para o aluno; a lei 13.415, de 2017, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa

SUMÁRIO



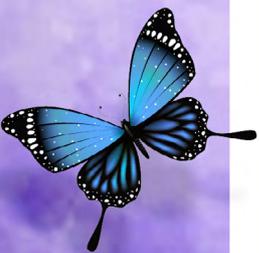
¹⁵ Mantivemos a nomenclatura de língua estrangeira conforme os documentos citados, porém adotamos, em nossa pesquisa, o conceito de línguas adicionais, “(...) úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.128).



nos currículos do ensino médio (revogando a lei anterior), bem como no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano (alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê como obrigatório exclusivamente o ensino do inglês, inserindo-o com status de “língua franca” nas áreas de “Linguagens” e “Linguagens e suas tecnologias” nas etapas do ensino fundamental e médio, respectivamente (BRASIL, 2018, p.241; *Ibid.*, p.484).

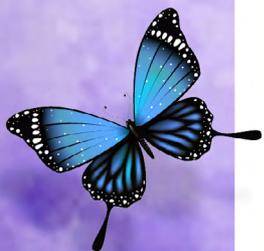
Alternativamente, no campo dos estudos da linguagem, o termo “Políticas Linguísticas” (ou “política linguística”) pode se referir à disciplina surgida na segunda metade do século XX (OLIVEIRA, 2007; GARCEZ E SCHULZ, 2016), designando a área de pesquisa que tem como objeto “as ações de políticas linguísticas” (GARCEZ E SCHULZ, 2016, p.5), como também pode apontar para as próprias ações (cotidianas ou não) como políticas linguísticas, isto é, compreender as próprias práticas linguísticas e crenças a ela associadas como políticas linguísticas (SPOLSKY, 2016).

Outro aspecto a ser destacado quando tratamos de políticas linguísticas educacionais é a atuação do professor de línguas e sua contribuição para colocar em funcionamento (ou não) tais políticas, ou seja, seu papel como agente em um dado “contexto de prática” (PASSONI E LUZ, 2016, p.223). Para além de um mero ‘executor’, o docente de uma língua adicional em uma instituição escolar, por exemplo, interpreta e reformula políticas linguísticas no seu dia a dia em sala de aula, movimentos que se refletem na aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Sarmento (2016) analisa o Programa Nacional de Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna (PNLD-LEM) considerando-o uma política educacional linguística e destaca a importância dos gestores e professores na seleção dos livros didáticos, pois “São os professores, nas suas práticas cotidianas, que dão vida ao Programa(...)” (SARMENTO, 2016, p.21).



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Ainda nessa direção, ao analisar particularidades e necessidades do ensino de língua espanhola em um instituto federal e cursos de nível médio na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Cáceres e Labela-Sánchez (2018) discutem sobre o papel do docente de espanhol no atendimento às demandas advindas desse contexto e modalidade de ensino, enfatizando sua relevância como agente político-linguístico, pois a ele compete a tomada de “decisões metodológicas que incluem a produção e/ou adoção de materiais didáticos”, entre outras ações.

Sobre a relação do professor de línguas com política linguística, Rajagopalan (2014) salienta a relevância do envolvimento desse professor na política linguística de seu país. Segundo o autor, independentemente do nível do sistema educacional em que atuam os docentes de língua, é necessário que sejam conhecedores de aspectos da política linguística vigente, para não haver descompasso, em termos gerais, das orientações indicadas nos documentos e diretrizes oficiais (RAJAGOPALAN, 2014). Ao mesmo tempo, enfatiza que isso não implica uma postura submissa por parte do professor, ou exima-o de se posicionar criticamente, pois, como profissional qualificado, é capaz de “ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte do currículo escolar em detrimento de outras.” (RAJAGOPALAN, 2014, p.74).

Nesse sentido, o envolvimento do professor de línguas ocorre não apenas quando contribui para o êxito de uma política linguística traçada em instâncias superiores, colaborando para sua implementação em um dado contexto educacional, mas também quando procura influenciá-las, ocupando espaço nas instâncias de participação destinadas para tal. Isso requer considerar o professor de línguas como alguém que se posiciona politicamente e que percebe a sala de aula como “um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita, muito embora ela também



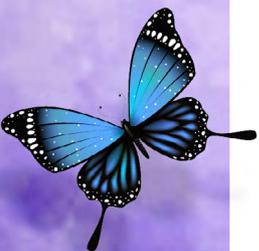
seja constantemente negada, ignorada, ou até mesmo repudiada (...)" (RAJAGOPALAN, 2014, p.81).

Considerando o exposto, a seguir, passamos a discorrer sobre a educação linguística na formação de professores de línguas, de modo a explicitar nossa compreensão de como a política linguística pode se integrar à educação linguística.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

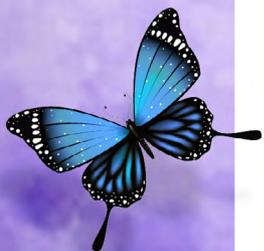
A educação linguística se alicerça em uma perspectiva de ensino voltada para o uso da língua em práticas sociais variadas. Nesse sentido, não é possível pensar a língua e seu ensino sem considerar os tensionamentos políticos constitutivos desse processo, embora nem sempre as práticas de educação linguística explicitem esses movimentos para o sujeito aprendiz. Contudo, no contexto de formação docente, é importante refletir sobre os propósitos da orientação para ensino de línguas voltada à educação linguística, uma vez que, para educar linguisticamente, precisamos mobilizar nossas próprias representações sobre a língua e sua aprendizagem de modo consciente, o que significa perceber os efeitos das políticas linguísticas e educacionais e do imaginário social que sustentam nossas práticas linguísticas. Para Bagno e Rangel (2005), educação linguística é

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (...) crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Como docentes, seja de língua adicional ou de língua materna, reproduzimos crenças e visões sobre a linguagem moldadas em experiências cotidianas e institucionais. Na formação inicial, na universidade, tratamos de modo explícito de concepções de linguagem e de como se integram às metodologias de ensino, porém, muitas vezes, isto acontece de maneira acrítica, já que nem todas as concepções requerem ou incentivam um olhar investigativo. Do ponto de vista da educação linguística, construímos tentativas de tornar visíveis as ideologias que sustentam nossas representações sobre as línguas e sobre como ensiná-las e aprendê-las, em um processo de *autoeducação linguística*. Nem tudo será perceptível do lugar de onde olharmos para a língua em uso, porém, nesse movimento, em que tentamos compreender as diferenças e tensionamentos no imaginário linguístico, buscamos também construir modos de intervir na sala de aula que de fato possam colaborar para a educação linguística. Em síntese, nos associamos à compreensão de que a língua é dinâmica, seu uso é sustentado por nossas crenças e ideologias, e, diante dessa perspectiva, não é homogênea e está impregnada de valores culturais, simbólicos e sociais. Assim, compreendemos que, nessa perspectiva, aprender uma língua é usá-la e refletir sobre seu valor em variados grupos/contextos sociais.

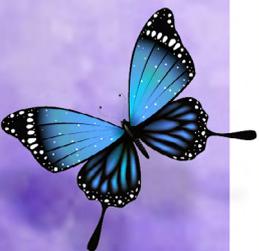
No ensino atual de línguas adicionais, no Brasil, a educação linguística possibilita um olhar crítico, por exemplo, para o apagamento do espanhol nas políticas educacionais vigentes e orientadoras do ensino na educação básica (DORNELLES; IRALA, 2021). O apagamento do espanhol interessa a quem, por quê? Como ser professor de espanhol diante dessa realidade que impõe o inglês? Podemos nos associar a movimentos anti-imperialistas anti-anglofonia, ou adotar uma posição mais aberta, que compreende que as línguas não têm dono (RAJAGOPALAN, 2005), o que é mais compatível com nossa concepção de língua adicional e com nosso projeto de formação de *professores como agentes de políticas linguísticas plurilíngues*.



METODOLOGIA

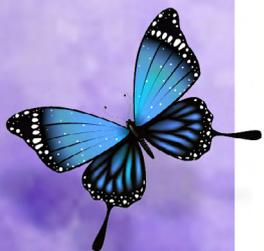
Desde seu início em 2014, o MPEL, âmbito no qual se desenvolve nossa pesquisa, propicia a formação de docentes em todo o estado do Rio Grande do Sul (RS), em uma proposta que busca integrar os campos das línguas materna, adicionais e literaturas. O Programa é voltado para “a valorização do aluno-professor em atuação profissional”, que assume o compromisso de descrever e intervir em sua realidade social (DORNELLES; IRALA, 2019, p.161). Nesse sentido, o papel desse aluno-professor como docente, na relação com seu contexto profissional, amplifica-se quando é incentivado a refletir e identificar determinadas situações-problema em sua realidade escolar para, então, por meio da pesquisa, propor estratégias teoricamente fundamentadas para solucioná-las. Tal desenvolvimento não se dá de forma linear e implica, no seu decurso, deslocamentos nas concepções de ensinar e aprender línguas, os quais se veem refletidos nas diferentes etapas de elaboração de seu projeto de dissertação e de seu produto pedagógico.

É importante ressaltar que, embora o professor-pesquisador atue na elaboração de um produto educacional a fim de ressignificar suas práticas pedagógicas e contribuir para a aprendizagem dos alunos em seu contexto de trabalho, não se pode tomar essa relação de modo simplista. Há outros fatores contextuais que serão essenciais para determinar a efetividade de tais práticas, muitas vezes alheios à sala de aula, e que não devem ser ignorados. Assim, tal como explica Fagundes (2016), a concepção de professor-pesquisador com que aqui operamos nos reporta ao conceito de professor reflexivo, situando-o como sujeito produtor de conhecimento, capaz de refletir sobre sua própria prática e de assumir “sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, reflexão e análise” (FAGUNDES, 2016, p.282).



SUMÁRIO





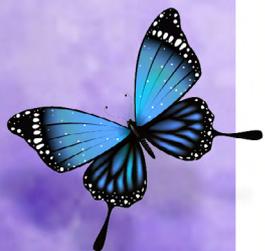
SUMÁRIO



Dentre os componentes curriculares do curso, são ofertados, no primeiro ano, dois seminários voltados para a produção do projeto de pesquisa, o primeiro passo no percurso formativo do professor-pesquisador. O presente estudo se desenvolveu no contexto do componente chamado “Seminário de Pesquisa II”, cujo objetivo geral é: “Desenvolver, socializar e submeter ao corpo docente do mestrado projeto de pesquisa de dissertação de mestrado profissional na área de ensino de línguas” (UNIPAMPA, 2020a). Em 2020, o Seminário II ocorreu de forma remota, no período de outubro a dezembro, e integrou a turma de professoras mestrandas ingressantes no referido ano e suas orientadoras. As aulas de Seminário II, bem como do componente Seminário de Pesquisa I, que o antecede, ocorrem em forma de orientação individual e culminam com encontros de socialização coletivos, em que as mestrandas apresentam seus pré-projetos ou projetos, e são questionadas pelas professoras e professores integrantes do MPEL. As participantes da pesquisa são aqui identificadas como: professora-pesquisadora (mestranda), orientadora 1 e orientadora 2¹⁶. A professora-pesquisadora é professora de línguas espanhola e portuguesa desde 2010. Atualmente, trabalha em escolas municipais de ensino fundamental na zona rural de Santana do Livramento (RS) como professora de língua espanhola e, emergencialmente, de língua inglesa. A orientadora 1 atua como docente de língua espanhola desde 2004 e, no MPEL, desde 2018. A orientadora 2 é professora de línguas desde 1994 e, no MPEL, desde o início do Programa, em 2014.

Diante da necessidade de colaborar no processo formativo da professora-pesquisadora, suas orientadoras buscaram modos de intervir para *mobilizar criticamente o olhar plurilíngue na formação para o ensino de línguas adicionais*. Assim, não se tratava simplesmente de dizer à professora-pesquisadora o que deveria, do ponto de vista das orientadoras, ser modificado em sua problemática e, conseqüentemente, em

¹⁶ A mestranda passou a ter duas orientadoras quando sua orientadora principal entrou de licença maternidade. Em geral, cada mestrando tem um orientador.



SUMÁRIO



seu pré-projeto de pesquisa e em sua proposta pedagógica. Tratava-se, isto sim, de buscar estratégias para que a professora-pesquisadora pudesse, no diálogo com as orientadoras, ver novas possibilidades de trilhar seu próprio caminho. Desse modo, as professoras orientadoras foram também desafiadas pelas inquietações da professora-mestranda.

As professoras orientadoras, então, optaram por desenvolver o processo de orientação associado a pesquisas do tipo intervencionista que, para Damiani et al (2013, p.58), “são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.” Seguindo esta perspectiva, articulamos a problemática de nossa pesquisa, conforme quadro abaixo (Quadro 1), a estratégias de intervenção que, por sua vez, se realizaram por meio de diferentes instrumentos de pesquisa para gerar excertos que evidenciassem mudanças no olhar da professora-pesquisadora para as línguas, e o efeito de uma visão plurilíngue para sua prática pedagógica e sua tomada de posição como agente de política linguística.

Quadro 1 - Elementos da pesquisa realizada segundo a perspectiva da pesquisa intervencionista

PROBLEMÁTICA	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	DADOS GERADOS
Como mobilizar o olhar plurilíngue na formação para o ensino de línguas adicionais?	Orientações síncronas e assíncronas para reescrita do pré-projeto de dissertação	2 versões do pré-projeto (agosto e dezembro) comentadas pelas participantes no Google Drive, e-mails e gravações no Google Meet	Excertos/recortes que evidenciam mudança para olhar plurilíngue e seus efeitos para a prática pedagógica como agente de política linguística.
	Indicação de leituras sobre política linguística e educação linguística	Esquemas, anotações e comentários no projeto ou em orientação	
	Solicitação de escrita de diário reflexivo	6 entradas de diário (novembro a março)	

Fonte: as autoras.



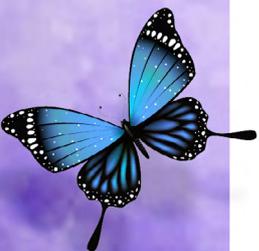
As estratégias usadas para intervir no processo de formação da professora-pesquisadora foram orientações síncronas e assíncronas para reescrita do projeto de dissertação, indicação de leituras sobre política linguística e educação linguística, solicitação de escrita de diário reflexivo. Os instrumentos de pesquisa incluíram 2 versões comentadas do pré-projeto de dissertação, e-mails, gravações das orientações síncronas, esquemas e anotações, além de 6 entradas de diário. Neste capítulo, analisamos excertos de duas versões do pré-projeto produzidas em 2020, que evidenciam mudança no modo como a professora compreende o plurilinguismo e seus efeitos para a prática pedagógica. Os recortes são analisados de maneira a mostrar o que foi alterado e expandido de uma versão para outra.

Na próxima seção, apresentamos a análise e discussão dos dados.

UM OLHAR PARA O PROCESSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

Ao lançarmos nosso olhar para o processo formativo da professora-pesquisadora focado neste estudo, selecionamos para a análise, a partir dos dados gerados, recortes da primeira e segunda versão do pré-projeto de dissertação, enviados, respectivamente, em agosto e dezembro às professoras-orientadoras, como culminância dos componentes curriculares de Seminário de Pesquisa I e Seminário de Pesquisa II.

O primeiro recorte em análise traz, lado a lado, o mesmo fragmento do texto em sua 1ª e 2ª versão. A escrita desse recorte responde à solicitação feita pela professora-orientadora 1 de que a professora-pesquisadora escrevesse sobre sua trajetória profissional e, ao mesmo tempo,



SUMÁRIO





realizasse leituras de estudos sobre políticas linguísticas, especialmente os que abordavam o ensino de espanhol no Brasil. Ao fazê-lo, a aluna-professora refere-se ao início de seu itinerário de formação em nível superior, pois trata do seu ingresso no curso de Letras - habilitações Português e Literatura da Língua Portuguesa, Espanhol e respectiva Literatura. Esse trecho evidencia a mudança na sua percepção sobre a área de formação em que se inseria e o quanto, no decorrer de seus estudos na graduação, passa a compreender que tal oportunidade de formação decorre, em suas palavras, de um “jogo político”, que já é identificado, desde a primeira versão, como a aplicação de uma política linguística. Além disso, tal mudança é reforçada pelas marcas linguísticas que evidenciam o ponto de vista que assume ao colocar-se em primeira pessoa do singular no texto da 2ª versão (“ingressei”, “percebia” etc.).

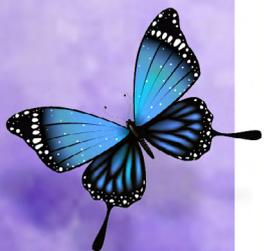
Recorte 1¹⁷

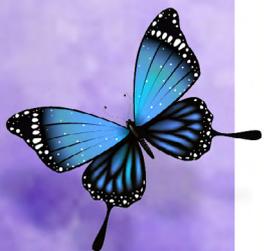
1ª versão	2ª versão
[...] a pesquisadora ingressou animada, <i>sem perceber o jogo político em que estava</i> e no decorrer dos estudos foi percebendo que era uma área rica, abrangente e prazerosa, <i>mas não percebia, até então, que tudo fazia parte de uma política linguística sendo aplicada</i> e que levou cerca de cinco anos para ser efetivada em sua totalidade (LAGARES; LORENCENA SOUZA, 2013, 2017).	[...] ingressei animada, sem perceber o <i>jogo político da área de formação em que estava</i> . [...] mas não percebia, até então, que <i>tudo fazia parte de uma política linguística sendo aplicada</i> , a qual levou cerca de cinco anos para ser efetivada em sua totalidade (LAGARES; LORENCENA SOUZA, 2013; 2017).

Antes de iniciar o componente curricular de Seminário II, a professora-pesquisadora tornou visível os efeitos que um componente curricular eletivo indicado pela professora-orientadora 2, cursado no período letivo anterior, em agosto e setembro, chamado “Educação Linguística¹⁸”, estava tendo na construção da sua problemática de pesquisa. O

¹⁷ Nesta seção de Recorte 1, assim como em Recorte 2, Recorte 3 e Recorte 4 (nas páginas a seguir), os itálicos foram inseridos nos excertos pelas autoras.

¹⁸ Os objetivos específicos do componente são: (i) Problematicar conceitos relativos ao ensino de línguas à luz da reflexão sobre Educação Linguística; (ii) Produzir e/ou analisar materiais didáticos e de divulgação mobilizando a discussão teórica (UNIPAMPA, 2020b).





SUMÁRIO

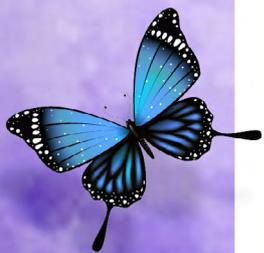


referido componente foi ministrado pela professora-orientadora 2, que buscava interligar questões discutidas em aula às inquietações da aluna-professora, nas orientações. Apesar de perceber que as questões discutidas no componente desafiavam sobretudo sua concepção de linguagem e ensino, a professora-pesquisadora precisava apropriar-se de novas concepções para desenvolver um olhar crítico e teoricamente fundamentado para repensar seu pré-projeto de dissertação.

Conforme exposto no recorte 2, as mudanças propostas pela BNCC no que tange à oferta das línguas adicionais na educação básica, instituindo a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas escolas, provocaram efeitos no contexto de atuação da professora-pesquisadora, tornando perceptíveis as concepções dos pais em relação ao ensino dessa língua em detrimento da língua espanhola. Concomitantemente, manifesta-se no recorte o deslocamento na compreensão da aluna-professora em relação à ausência de valorização da língua espanhola por parte dos pais. Tal desprestígio passa a ser visto como efeito do funcionamento de uma ideologia linguística, qual seja, de uma ideologia monolíngue, quando as manifestações dos pais são associadas ao “paradigma monolíngue”.

Recorte 2

1ª versão	2ª versão
Um <i>momento marcante</i> foi quando <i>abordou-se a inclusão da língua inglesa</i> no currículo das escolas durante uma reunião de apresentação para pais e alunos, na qual os pais exclamavam: “Finalmente!”, “Agora sim teremos uma língua para os guris aprenderem!” ou “Como demorou para se darem conta que tinha que ter Inglês” e “Por que não tiram o Espanhol?” Mostrando que a língua espanhola não é valorizada, nem mesmo nestes locais tão ricos e abertos para a presença do espanhol.	Um momento marcante foi quando se <i>abordou a inclusão da língua inglesa no currículo das escolas brasileiras e os pais</i> exclamavam “Finalmente!”, “Agora sim teremos uma língua para os guris aprenderem!”, ou ainda, “Como demorou para se darem conta que tinha que ter Inglês” e “Por que não tiram o Espanhol?”, mostrando que <i>a língua espanhola não é valorizada por esses adultos, nem mesmo nestes locais tão ricos e abertos para a presença do espanhol.</i> Essas falas sinalizam o que Santo e Santos (2018) chamam de “ <i>paradigma monolíngue</i> ” [...]



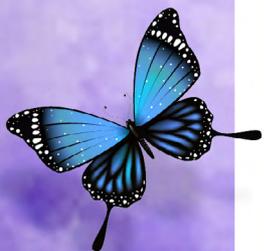
SUMÁRIO



As leituras, discussões e reflexões realizadas pela professora-pesquisadora sobre as ideologias monolíngues e temas correlatos (imperialismo linguístico, o mito da natividade, por exemplo) possibilitaram dois movimentos no seu texto. Primeiramente, o texto mostra que ela compreendeu que a questão da “desvalorização do ensino de Língua Espanhola na comunidade escolar” trata-se de um efeito das políticas linguísticas oficializadas, mas também de uma política linguística mais invisível, que habita o imaginário social, como efeito de ideologias linguísticas e que, por sua vez, interfere nas práticas linguísticas e nas crenças (re)produzidas em comunidades. O outro movimento foi a percepção da professora-pesquisadora de que as representações podem ser mobilizadas, se as concepções de língua também forem. Como mostra o recorte 3, a preocupação sobre a desvalorização do ensino do espanhol é ampliada para uma preocupação sobre a “desvalorização do ensino plurilíngue”, pois a aluna-professora percebe a conexão entre a visão dos pais de seus alunos sobre o valor de cada língua e as políticas linguísticas e educacionais. O próximo recorte apresenta o primeiro momento no pré-projeto de dissertação em que o plurilinguismo é citado e evidencia a percepção da aluna-professora sobre a articulação mencionada.

Recorte 3

1ª versão	2ª versão
[...]compreender a <i>desvalorização do ensino da Língua Espanhola na comunidade escolar</i> é um desafio urgente e isso poderá contribuir para mudanças na prática pedagógica dessa professora [...]	Dessa forma, essas <i>representações</i> verificadas na comunidade escolar são, muitas vezes, moldadas sob a forma do ensino tradicional da norma padrão das línguas e <i>impostas por ideologias linguísticas</i> . Mas elas <i>podem ser mobilizadas</i> no momento em que a <i>ideia de língua e de seus usos passam a ser mais dinâmicas e usuais para os alunos</i> , diferente da maneira estanque da forma tradicional de ensino da norma padrão das línguas. [...]A <i>desvalorização de um ensino plurilíngue</i> , que percebo empiricamente e foi despertada em mim, é visível pela importância que os pais dos meus alunos atribuem à cada disciplina, à carga horária dispensada na grade curricular, além das políticas educacionais e linguísticas que interferem diretamente na formação do professor até o futuro das aulas.



SUMÁRIO



Na segunda versão do pré-projeto, há várias passagens novas em que a professora-pesquisadora trata do plurilinguismo, modificando e expandindo sua visão sobre concepções e ensino de línguas, e explicitamente tratando do papel do professor como “agente mobilizador das atuais políticas linguísticas”. Assim, a professora-pesquisadora mostra uma tomada de consciência sobre como as políticas linguísticas agem e podem ser transformadas localmente, nos espaços educacionais e, particularmente, na sala de aula. Associada a esta percepção, está a busca e experimentação por novos modos de intervir no ensino não apenas *para*, mas também *com* seus alunos. A professora-orientadora 2 instigou a professora-pesquisadora a investigar as visões dos seus alunos sobre as diferentes línguas adicionais, para que pudesse verificar se a visão que tinha de que os alunos desvalorizavam o ensino do espanhol e preferiam o inglês se confirmava. Ao ouvir os alunos, notou que eles próprios apresentavam percepções e relações diferentes com as línguas. Os próximos recortes ilustram que o processo de formação docente ampliou a visão da professora sobre o que os alunos pensavam sobre as línguas, o valor que atribuíam a elas e o seu próprio papel como *agente de política linguística plurilíngue* na escola. A aluna-professora também compreendeu o quanto foi importante engajar-se com os alunos na educação linguística, que “tornou a sala de aula um grande centro de pesquisas plurilíngue”.

Recorte 4

1ª versão	2ª versão
(Tópico não contemplado)	[...] é importante ressaltar que os próprios alunos não compartilham das mesmas visões, pois nas narrativas do alunado identifico entusiasmo e prazer com relação a aprender os dois idiomas, espanhol e inglês, na escola. Até mesmo há, em certos momentos, tentativas vindas dos próprios alunos de interação usando outras línguas como francês e alemão.



(Tópico não contemplado)

Percebi que após minha abertura para a educação linguística meus alunos passaram a utilizar em sala de aula outras línguas além do português, espanhol e inglês (conforme o currículo da escola). A curiosidade sobre as línguas e o posicionamento que tomamos frente a nossa relação com elas, tornou a sala de aula um grande centro de pesquisas plurilíngue, na qual hipóteses foram levantadas, relatos de experiências compartilhados e relações de usos identificados.

Nesta seção, apresentamos a análise e discussão de recortes dos dados que evidenciam o processo de formação da professora-pesquisadora a partir das intervenções das professoras orientadoras 1 e 2, que visavam mobilizar criticamente o olhar plurilíngue na formação para o ensino de línguas adicionais. Na próxima seção, apresentamos nossas conclusões sobre os resultados.

CONCLUSÕES

Ao refletir sobre a formação crítica do docente de línguas, enfocamos o processo formativo de uma professora de línguas adicionais no contexto de um mestrado profissional e, por meio de uma pesquisa intervencionista, analisamos como as estratégias adotadas pelas professoras-orientadoras mobilizaram o plurilinguismo no percurso realizado pela professora-pesquisadora na (re) elaboração de seu pré-projeto de dissertação.

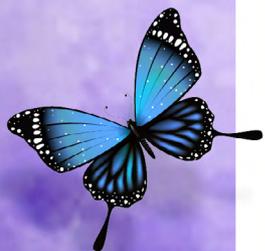
A análise dos excertos demonstrou que as leituras realizadas de estudos sobre políticas linguísticas e sua aproximação à educação linguística provocaram um deslocamento nas concepções de língua e de ensino da professora-pesquisadora, bem como na forma como se

SUMÁRIO



envolveu com as políticas linguísticas manifestadas no seu contexto de atuação, o que incidiu sobre seu papel como docente.

Se inicialmente a aluna-professora percebia-se fortemente 'afetada' por tais políticas, quando refletiu sobre seu ingresso na graduação em Letras ou a entrada obrigatória do inglês no currículo da escola em que atua, por exemplo; no decorrer do trajeto desenvolvido, ao assumir uma perspectiva plurilíngue, passa a se ver também como alguém capaz de influenciar a política linguística vigente através da resignificação de suas práticas pedagógicas que, neste caso, são redesenhadas pelos caminhos da educação linguística.



SUMÁRIO





Seção **2**

**LEITURA E ESCRITA
PARA A LIBERDADE**

6

*Graciela Rabuske Hendges
Daiane Aline Kummer*

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO MULTIMODAL: perguntas para a leitura de imagens na aula de línguas

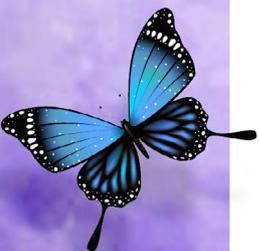




Dentre as metas da educação brasileira, a formação crítica do estudante tem sido apontada recorrentemente, e de forma progressiva, em documentos educacionais oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998; 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), até o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2013) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

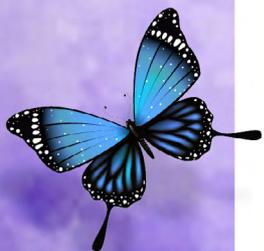
Paralelamente, uma rápida busca pelos termos “multimodalidade”, “multissemiose”, “multiletramentos”, “linguagem visual/não-verbal” revela que esses conceitos têm ganhado cada vez mais espaço nas políticas educacionais para as áreas de língua portuguesa e línguas adicionais, em especial a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1998, 2000) se limitam a manifestar anuência sobre a existência da linguagem não-verbal, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) trazem o letramento multissemiótico como objetivo de aprendizagem.

O papel central de um conceito em políticas públicas é um “indicador muito significativo de sua relevância no Brasil”, conforme argumenta Motta-Roth (2008a, p. 346-347) sobre o conceito de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000). Podemos certamente estender esse argumento ao conceito de letramento crítico e, cada vez mais, ao de letramento multimodal. A recontextualização desses conceitos do campo científico da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995; 2003), da análise da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000) para o campo da política pública revela uma trajetória bem-sucedida dessas subáreas da Linguística Aplicada no Brasil. Essa trajetória inicia internamente, dentro da linguística aplicada – com o desenvolvimento de pesquisas, a consolidação de grupos de pesquisa, de congressos e



SUMÁRIO





SUMÁRIO



de publicações – e se expande¹⁹ para além dos “muros” da comunidade científica para alcançar o campo pedagógico, cumprindo, assim, a finalidade que está na gênese dessas teorias: sistematizar implicações pedagógicas que possam ser recontextualizadas para fins didáticos para ampliar a consciência e a agência de professores e alunos (e/ou os grupos mais diretamente afetados por determinado estudo, ou ainda toda a sociedade) sobre como a linguagem opera e sobre os efeitos desse uso em suas vidas e entorno.

Entretanto, partindo da política pública educacional “comum a todos” até chegar às heterogêneas realidades escolares brasileiras há um outro percurso a ser percorrido por esses conceitos e princípios, que demanda um novo processo de recontextualização de algo abrangente, denso e ainda abstrato para a concretude dos materiais didáticos e do discurso do(a) professor(a) nas aulas de línguas. Para citar um exemplo, podemos considerar o segmento que descreve uma das habilidade previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 491) para formação do aluno na área de “Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio” – “[a]nalisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)”²⁰: esse descritor é altamente denso (termos como “analisar”, “funcionamento”

¹⁹ Essa expansão se deve à fundamental articulação e diálogo entre a ciência e política (ou entre universidades e governo federal), pelo menos à época em que os documentos foram produzidos, como fica evidenciado pelos nomes de pesquisadores brasileiros renomados da linguística e da linguística aplicada que figuram entre os elaboradores técnicos e leitores críticos dos documentos educacionais, dentre eles Ângela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschii, Luis Paulo da Moita Lopes, Lynn Mário T. Menezes de Souza, Walkyria Monte Mór, Clarissa Menezes Jordão, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Magda Soares, Roxane Rojo, Telma Gimenez, Margarete Schlatte

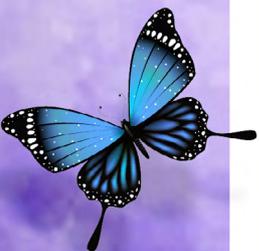
²⁰ Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 491) essa habilidade integra um conjunto de cinco itens para a “Competência Específica 1” a ser desenvolvida pela área de “Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio”: “Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.”



e “criticamente” envolvem inúmero processos) e precisa ser diluída, adaptada, transformada pelo professor em tarefas concretas, práticas, com comandos acessíveis ao repertório linguístico-social ou ao “código restrito” (BERNSTEIN, 2003 [1971] dos alunos. Em outras palavras, esse processo de recontextualização requer que o professor (re)conheça 1) tipos de exercícios e tarefas de aula sobre um texto (multimodal) que podem ser descritos como de “interpretação crítica”; 2) tipos de análises da linguagem verbal que promovem “interpretação crítica”; 3) tipos de análises da linguagem visual que promovem “interpretação crítica (questões adaptadas de WALLACE, 2003, p. 90).

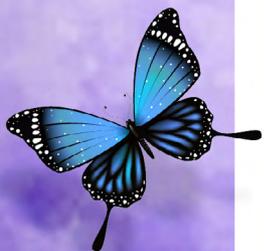
Em relação ao trabalho com o letramento crítico no ensino de línguas da educação básica, várias publicações têm buscado sistematizar propostas de exemplos de atividades, roteiros de perguntas e esquematizações de tópicos e que buscam amparar professores em formação e/ou a formação continuada de professores (ver, por exemplo, HEBERLE, 2000; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; COTS, 2006; MOTTA-ROTH, 2008b).

Em relação ao trabalho com o letramento multimodal e o letramento visual na escola, conforme apontado acima, essa perspectiva aparece nas políticas públicas mais recentes. Dentre as razões para tal, certamente está o fato de essa área de pesquisa ser mais jovem na linguística aplicada brasileira do que os estudos críticos, com uma profusão de estudos sobre textos multimodais/visuais que datam a partir de 2000 (cf. BEZERRA; NASCIMENTO, 2013). Dentre esses estudos há propostas que buscam aproximações entre a teoria e o pedagógico, com destaque para o artigo de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), no qual os autores apresentam um roteiro para a “iniciação ao trabalho com imagens”, baseado na Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Nesse grupo, também são conhecidos os trabalhos de Rojo (2009) e Rojo e Almeida (2012), com exemplos sobre multiletramentos na escola.



SUMÁRIO





SUMÁRIO

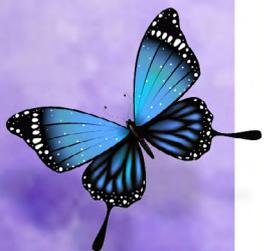


Apesar do convite e das orientações para o trabalho com os letramentos crítico e multimodal na escola presentes nessas publicações (na esfera científica e na esfera das políticas públicas), observa-se que ainda há um amplo espaço para contribuições da pesquisa sobre tais temáticas, em especial no Brasil, que incluam o professor de línguas no processo da investigação (KUMMER, 2015; 2019; PREDEBON, 2015; TRIVI-SIOL, 2017). Essa lacuna é ainda mais visível quando os dois letramentos são combinados em um só conceito – *letramento multimodal crítico* – que enfatiza a necessidade de uma perspectiva crítica na análise/leitura dos modos semióticos para além da linguagem verbal escrita, ou seja, para o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o sonoro e o oral (KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS; COPE; CHAN; DALLEY-TRIM, 2016).

Em vista disso, neste capítulo exploramos exemplos sobre como o letramento multimodal crítico pode ser abordado na aula de línguas. Para tanto, retomamos princípios e conceitos da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995; 2003) e de propostas pedagógicas prévias para o letramento crítico (p. ex. CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; COTS, 2006; MOTTA-ROTH, 2008b) para mostrar como podem ser aplicados na – ou recontextualizados para a – análise de imagens, a partir do “léxico” e da “gramática” dessas imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Também trazemos exemplos de análises críticas da multimodalidade (p. ex. VAN LEEUWEN, 2008; MACHIN; MAYR, 2012), cujos pressupostos discutimos a seguir.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO MULTIMODAL

Em 2013 (p. 1), Van Leeuwen escreveu que a *análise crítica do discurso multimodal* (doravante ACDM) não estava, até então, constituída como uma área de pesquisa com uma “identidade acadêmica”

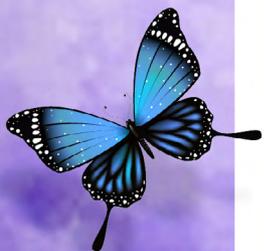


SUMÁRIO



própria, mas como “uma fusão de duas áreas da linguística aplicada: a análise crítica do discurso e a multimodalidade”. Para o autor (2013, p. 1), ainda que haja análises críticas do discurso que enfatizam o multimodal e que haja análises da multimodalidade que enfatizam o crítico, esses estudos “são uma minoria”. Individualmente, conforme resumem Djonov e Zhao (2014, p. 1), cada área tem enfatizado finalidades distintas: a análise crítica do discurso se interessa pelas “relações entre linguagem (e em menor medida outros modos) e poder ao estudar como a comunicação oculta e legítima, ou revela e até mesmo subverte limites sociais, desigualdade e agendas políticas e comerciais”; a análise do discurso multimodal “explora o potencial de significação de diferentes modos e mídias de comunicação e seu uso real e a dinâmica de interação entre eles e com o contexto sociocultural em que operam”. Ainda assim, a fusão entre elas é plausível porque compartilham, nas palavras de Djonov e Zhao (2014, p. 1), “dois entendimentos fundamentais sobre a comunicação humana”: que é sempre social e que é sempre multimodal.

Van Leeuwen (2013, p. 2) argumenta que o olhar para o multimodal na análise crítica do discurso está ligado ao fato de que “a comunicação tem se tornado muito mais multimodal” em todos os variados campos investigados por essa área, tais como discursos políticos, debates políticos, editoriais da mídia, livros didáticos, anúncios publicitários, livros de gurus empresariais, transcrições de consultas médicas e de reuniões de trabalho. O papel central da imagem na análise crítica do discurso já vinha sendo apontada pelo próprio Fairclough em diferentes momentos de suas obras, por exemplo, no seguinte trecho transcrito de uma seção cujo título destaca o visual – “Linguagem verbal e visual”: “a relevância social relativa das imagens está aumentando dramaticamente – pense no grau em que um dos tipos de discurso moderno mais populoso e penetrantes, a publicidade, atua por meio do visual” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 28). O autor adverte inclusive que, embora seu foco seja na linguagem verbal, seus



SUMÁRIO



conceitos de discurso e de texto pressupõem “noções abrangentes e não-restritivas” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 28), sendo “bastante apropriado estender a noção de discurso para outras formas simbólicas tais como imagens e textos que são combinações de palavras e imagens” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 4).

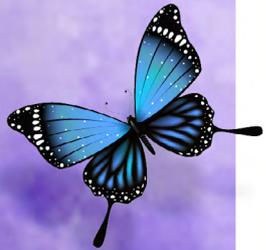
Para dar conta dos modos semióticos não verbais nos textos examinados, os analistas críticos do discurso têm recorrido ao campo da multimodalidade em busca de uma metodologia para a análise do não verbal que seja “análoga às metodologias de análise linguística”, ou seja, que dê conta de descrever os modos semióticos não verbais no mesmo nível de detalhe que descrevem a linguagem verbal, dado que a análise crítica do discurso é uma abordagem linguisticamente orientada (VAN LEEUWEN, 2013, p. 2). Tal ferramenta é reconhecida na Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), que possibilita “não só uma análise mais aprofundada, mas, tal como na linguística, um nível de descrição mais sistematizado” da imagem (MACHIN, 2013, p. 348). A Gramática Visual é explicitamente recomendada por Fairclough na segunda edição de 2001 de seu livro *Linguagem e poder* (2013[2001], p. 35) como “uma boa análise de imagens”²¹.

Já dentre os estudos da multimodalidade, conforme explica Van Leeuwen (2013, p. 2-3), embora o viés crítico não esteja em evidência, “há, desde o início, uma vertente crítica na análise do discurso multimodal”²². O autor (2013) exemplifica essa vertente crítica com a obra pioneira de 1988 de Kress e Hodge, intitulada “*Social Semiotics*”, e com sua Gramática Visual, em coautoria com Kress (1996, 2006).

O exemplo de análise crítica da multimodalidade de Kress e Hodge (1988, citados por VAN LEEUWEN, 2013, p. 3) refere-se a tiras em quadrinhos, sobre a relação entre a representação de identidade

²¹ No original, em inglês: “Kress and van Leeuwen 1996 is a good account of visual images.”

²² Em 2013, o periódico científico *Critical Discourse Studies* (Volume 10, número 4) publicou um conjunto de artigos que exploram a multimodalidade sob um ponto de vista crítico.



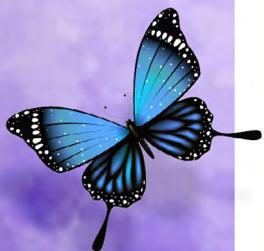
SUMÁRIO



e o sistema de modalidade visual. Os autores descrevem e discutem como valores sociais sobre a aparência física de meninos bons e de meninos maus são reproduzidos nas imagens de uma tira por meio da manipulação do “estilo do desenho”, do nível de detalhe facial e de “distorções anatômicas”. Essas “marcas visuais” são usadas diferentemente para representar os dois grupos de personagens e induzem os leitores em geral a se identificarem mais com o grupo dos meninos bons (aqueles desenhados com mais detalhes nas feições faciais, menos caricatos, mais parecidos com uma pessoa “real”) do que com o grupo dos meninos maus/travessos (personagens desenhados com nariz exageradamente grande, com um único círculo com duas pupilas para representar os olhos) (KRESS; HODGE, 1988, p. 130). A construção visual dessas identidades legitima estereótipos e preconceitos que podem contribuir para naturalizar e reforçar a discriminação social: meninos com feições mais proporcionais são confiáveis, mais aceitáveis na sociedade; meninos com feições desproporcionais são suspeitos, menos aceitáveis na sociedade. Nada disso está dito no verbal da tira em quadrinhos e tampouco é “transparente” no visual, como indicam Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 532-533):

Tradicionalmente, a habilidade de lidar com textos multimodais se desenvolve de forma implícita, provavelmente por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam “transparentes”, uma espécie de código universal, cujo aprendizado não é de responsabilidade da escola. Entretanto, na medida em que o emprego de imagens nos textos passa a ser percebido como intensificado e integrado, perguntamo-nos, como educadores, até que ponto podemos continuar contando apenas com a aprendizagem implícita da multimodalidade [...].

Um agravante disso é que, conforme sugere van Leeuwen (2008, p. 137), a linguagem visual parece ser menos policiada do que a linguagem verbal e mais suscetível ao politicamente incorreto. Por outro lado, Jancsary, Höllerer e Meyer (2016, p. 185) argumentam que na cultura ocidental o acesso à comunicação verbal é mais controlado



SUMÁRIO



por quem está no poder do que, por exemplo, o acesso à imagem e ao som, e esses modos alternativos de comunicação podem ser usados como mecanismos “de resistência e subversão por grupos marginalizado”. Por ambos motivos nota-se a importância do ensino voltado para o letramento multimodal crítico, definido como

saberes para a compreensão e produção crítica e consciente de elementos linguísticos e retóricos do texto até elementos ideológicos do contexto, considerando esses elementos na diversidade de recursos semióticos que podem ser combinados em determinado gênero (KUMMER, 2019, p. 31).

Na Gramática Visual, de acordo com van Leeuwen (2013, p. 4), o componente crítico está na própria escolha das imagens usadas para exemplificar as categorias da gramática e nas “frequentemente breves interpretações desses exemplos”, que mostram o potencial dessa ferramenta para a análise crítica do discurso (van LEEUWEN, 2014, p. 283).

Em torno da mesma época dessas considerações de van Leeuwen (2013), surge um número crescente de publicações internacionais que apresentam apanhados históricos e teorizam sobre análise crítica do discurso aplicada à multimodalidade, anunciando combinações desses termos em seus títulos: “Como fazer análise crítica do discurso – uma introdução multimodal” (MACHIN; MAYR, 2012); “O que são estudos críticos do discurso multimodal?” (MACHIN, 2013); “Estudos multimodais críticos do discurso popular” (DJONOV; ZHAO, 2014), “Análise crítica do discurso e multimodalidade” (VAN LEEUWEN, 2014), “Análise crítica de textos visuais e multimodais” (JANCSARY; HÖLLERER; MEYER, 2016), “Análise crítica do discurso multi-modal” (MAYR, 2016), “Análise crítica do discurso multi-modal” (LEDIN; MACHIN, 2018).²³

²³ Ver os títulos originais em inglês nas referências bibliográficas.



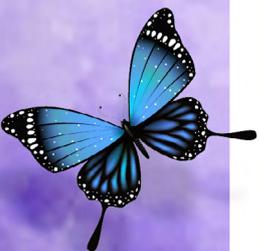
Ledin e Machin (2018, p. 60) argumentam que, para se diferenciar dos demais estudos da *multimodalidade*, a *análise crítica do discurso multimodal* (ACDM) precisa assumir uma abordagem social, tomando como ponto de partida “uma questão fundamentalmente social: quais recursos semióticos são convocados na comunicação, ou no discurso, para executar trabalho ideológico?”

Na concepção de Machin e Mayr (2012, p. 9), o objetivo central da ACDM é o de ser crítica e, para tal, busca identificar e revelar como escolhas comunicativas presentes no vocabulário e nas construções gramaticais verbais e no vocabulário e nas construções gramaticais imagéticas²⁴ estão atuando em favor dos seus autores. Nesse sentido, os autores (2012, p. 9-10) detalham que

[t]extos vão usar estratégias linguísticas e visuais que parecem normais ou neutras na superfície, mas que na verdade poderão ser ideológicas e tentar moldar a representação de eventos e pessoas para fins particulares. Assim, na Análise Crítica do Discurso Multimodal buscaremos também ‘desnaturalizar’ representações em outros modos de comunicação. Revelaremos os tipos de ideias, silêncios e pressupostos dados como certos nas imagens, bem como nos textos, os quais também servirão para revelar os tipos de interesses de poder sepultados neles.

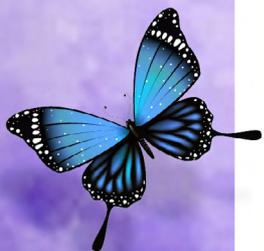
Para Jancsary, Höllerer e Meyer (2016, p.183), a ACDM deve ser definida com algo mais amplo do que método analítico, porque para ser “crítica” e investigar “como as coisas são, por que são dessa maneira e como poderiam ser diferentes”, a ACDM precisa de um arcabouço interdisciplinar abrangente. A questão central desse tipo de análise é determinar “como poder e interesse estão na base de construções particulares da realidade social”.

²⁴ Seguimos a abordagem de Kress e van Leeuwen (2006) que sugerem que uma imagem, assim como a linguagem verbal, tem palavras – os volumes, as formas representadas nelas – e gramática – os tipos de conexões entre essas formas (presença de linhas metafóricas), a posição delas na página/tela no eixo vertical, horizontal, frente-fundo, o tamanho dessas formas, etc.).



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Podemos sintetizar esses debates reafirmando que a ACDM é uma fusão entre os conceitos, princípios, procedimentos e categorias críticas desenvolvidos na análise crítica do discurso e já amadurecidos em discussões teóricas e aplicações práticas (tais como agência, identidade, estereótipo, intertextualidade, pressuposição, ideologia, hegemonia, poder, naturalização, legitimação, comodificação, informalização²⁵), com conceitos, princípios, procedimentos e categorias descritivas desenvolvidos, aplicados e aprimorados na análise do discurso multimodal, tendo a Gramática Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) como principal expoente.

As análises críticas de textos multimodais que esses estudos apresentam deixam claro que a união entre análise crítica do discurso e análise da multimodalidade é urgente por pelo menos três motivos centrais: 1) “porque os discursos que precisam do escrutínio de um olhar crítico são esmagadoramente multimodais” (VAN LEEUWEN, 2013, p. 5), 2) porque “os discursos que legitimam injustiça e violência, tais como os discursos racistas, colonialistas, sexistas, persistem por muito mais tempo na comunicação visual do que em seu equivalente verbal” (VAN LEEUWEN, 2014, p. 288) e 3) porque a sabedoria para ler/produzir textos multimodais criticamente não se desenvolve de maneira intuitiva e é compromisso dessas duas áreas da linguística aplicada desenvolver tecnologias (abordagens, teorias, metodologias, ferramentas) que em última instância sejam “didatizáveis”.

Na próxima seção, apresentamos uma compilação de exemplos de literatura prévia que trazem análises críticas do discurso verbal e/ou multimodal, com ênfase em como ler imagens criticamente.

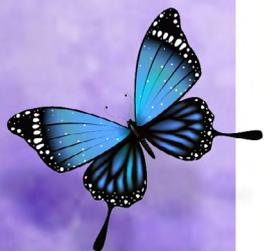
²⁵ Definições e exemplos desses conceitos são discutidos em Fairclough (2003).

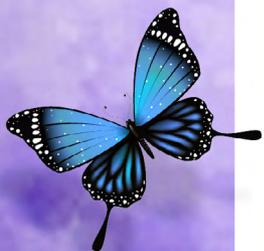
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO MULTIMODAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS – COMO COMEÇAR?

A palavra “crítico” está relacionada à consciência sobre o uso da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992) a qual possui uma “dimensão ideológica” inerente (LANKSHEAR, 1997, p. 46 apud CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7). Aspectos que indicam/expressam tal dimensão podem ser identificados tanto no texto verbal como em elementos do texto visual (ou nos demais recursos semióticos envolvidos na situação), podendo contribuir a partir de diferentes “potenciais significativos” para a manutenção e legitimação de relações de poder desiguais e de injustiças sociais (van LEEUWEN, 2014). Nesta seção, apresentamos algumas respostas para perguntas como: em quais elementos das imagens devemos prestar atenção durante uma leitura que se diz “crítica”? Quais aspectos visuais dão pistas sobre ideias naturalizadas? Como podemos identificar grupos excluídos em algum texto multimodal?

Discussões como as de Cervetti, Pardales e Damico (2001) e de Cots (2006) estão dedicadas a demonstrar propostas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os textos. Na primeira, os autores (2001) apresentam um abrangente debate histórico sobre leitura crítica e letramento crítico, embasados em diversos teóricos e educadores críticos, dentre eles Paulo Freire e Colin Lankshear (citados em CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). O letramento crítico é enfatizado enquanto perspectiva que leva a um entendimento sobre como os significados do texto são construídos socialmente, na relação com o mundo e sobre a leitura como “um meio para transformação social” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 5). Os autores incluem roteiros de perguntas indicando possibilidades pedagógicas para uma abordagem voltada ao letramento crítico. Es-

SUMÁRIO





SUMÁRIO

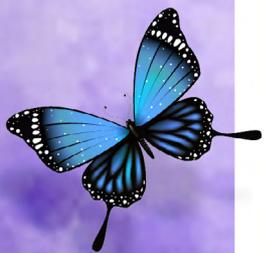


ses roteiros didáticos são recuperados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), justamente para apontar possibilidades de ensino de línguas em sala de aula a partir de uma visão de leitura embasada na perspectiva de letramento crítico.

Cots (2006) por sua vez embasa sua proposta na Análise Crítica do Discurso, reconhecendo que o uso da linguagem “(a) é questionável e problemático (sic) (b) reflete processos sociais/ ideológicos e (c) constitui, ao mesmo tempo, um recurso para agir sobre tais processos” (p. 336). Com base nessa perspectiva, o papel do professor seria justamente o de propor um planejamento que oportunize seus alunos a “desenvolver valores e a capacidade de criticar o mundo” (COTS, 2006, p. 337). Tal “empreendimento educacional”, nas palavras do autor, poderia ser realizado a partir de um roteiro de perguntas embasadas no modelo tridimensional da ACD [Análise Crítica do Discurso], considerando os princípios da prática textual, da prática discursiva e da prática social, explorando a linguagem com uma “atitude ‘crítica’” (COTS, 2006, p. 344).

As definições sobre o fazer crítico de Cervetti, Pardales e Damico (2001) e de Cots (2006) se alinham, assim como sua ênfase no discurso verbal, contudo, algumas das perguntas propostas por eles já evidenciam um olhar para o visual. Da mesma forma, destacamos também o estudo de Motta-Roth (2008b), que apresenta possibilidades para a construção de uma proposta de leitura crítica e inclui exemplos de perguntas sobre os aspectos visuais dos textos.

A proposta de Motta-Roth (2008b) se origina na dificuldade de professores em formação em Letras em construir uma abordagem de ensino de inglês crítica que considerasse a relação entre teoria e prática pedagógica. O que a autora sugere, com embasamento na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 251), é um “ensino de leitura crítica que seja tanto linguística-mente orientada quanto sócio-historicamente situada” (MOTTA-ROTH,



SUMÁRIO



2008b, p. 244), ou seja, que dê conta da relação entre contexto (as relações sociais e discursos que permeiam a linguagem) e texto (os elementos textuais materializados linguisticamente). Nessa concepção, considerando um texto publicitário, a proposta analítica sugerida pela autora segue uma sequência de leitura dividida em três momentos: pré-leitura – leitura de previsão – com algumas questões sobre o texto não-verbal; leitura – com questões sobre aspectos periféricos e sobre detalhes do texto; e pós-leitura – com questões que levam o aluno a refletir sobre o texto como um todo, incluindo o componente visual. Tal proposta se mostra como um prático e valioso recurso para professores em formação, e em formação continuada, porque apresenta uma perspectiva crítica sobre a multimodalidade que abrange uma análise explícita de elementos visuais, principalmente na pré-leitura. No presente trabalho, retomamos esse exemplo e trazemos outros de estudos que analisam aspectos multimodais e visuais sob uma perspectiva crítica, no intuito de sinalizar questões aplicáveis em sala de aula.

Ainda que nem todos os estudos citados focalizem o visual, eles indicam possibilidades para a realização de uma análise crítica de imagens na aula de línguas. Elencamos a seguir algumas das “questões sociais”²⁶ e respectivas categorias analíticas exploradas com mais frequência nesses trabalhos e adaptáveis à construção de propostas pedagógicas que possibilitem reconhecer, descrever e interpretar elementos em imagens que materializam noções relacionadas a manutenção de relações de poder, desigualdades sociais, exclusões de grupos de pessoas, discriminação, naturalizações, entre outros. Partimos de categorias vinculadas ao aspecto crítico, explicando e exemplificando como alguns autores abordam esses pontos nas representações visuais presentes em textos de diferentes gêneros discursivos (anúncios publicitários, livros didáticos, capas de livro, notícias jornalísticas). Sin-

²⁶ Tradução do termo social issues, ou social research issues, usado por Fairclough (2003) para identificar aspectos discursivos que são elucidados a partir da análise crítica do texto (gramática e léxico).

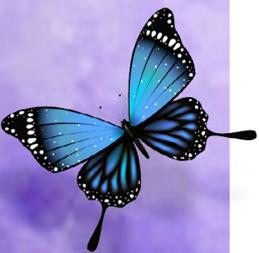


teticamente, explicitamos o nome da categoria da Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) que materializa cada aspecto. Para um aprofundamento sobre as categorias da Gramática Visual em português, sugerimos a leitura de Nascimento, Bezerra e Heberle (2011).

IDENTIFICANDO GRUPOS REPRESENTADOS/EXCLUÍDOS /SILENCIADOS

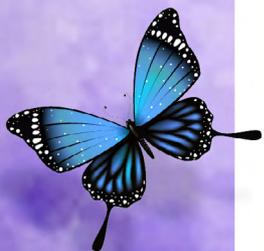
Para van Leeuwen (2008), em textos e imagens, existe a possibilidade de ao representar certos grupos, instituições e eventos, excluir outros, como se não existissem, embora façam parte daquela situação específica e daquele contexto mais amplo.

Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 8) tocam nesse aspecto ao discutirem um exemplo de representações de filhos presenteando suas mães em catálogos publicitários (poderiam ser anúncios publicitários) para o dia das mães (poderia ser para o dia dos pais), ação nem sempre possível dentre grupos de baixa renda e que, por isso, são excluídos visualmente nesse texto multimodal. A representação pode indicar a ação do filho/filha estendendo os braços com um presente na mão, oferecendo-o para a mãe/pai (na Gramática Visual, a representação de ação é denominada de estrutura narrativa e é marcada pela presença de vetores – linhas diagonais de deslocamento e direção que se forma a partir de, por exemplo, braços, pernas e torço em movimento). Para que essa exclusão social não passe despercebida e não seja naturalizada, Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 8) propõem as seguintes perguntas: quais mães/pais não estão incluídas no catálogo?, “quem está dando o presente para a mãe/pai?”



SUMÁRIO



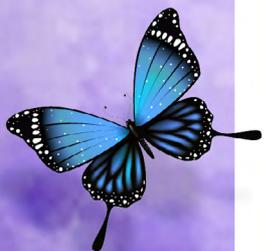


SUMÁRIO



Outro exemplo, discutido por Kummer (2019), é a capa de um livro sobre ansiedade intitulado “O livro dos sentimentos: o cuidado e o respeito de suas emoções” (“The feelings book: the care and keeping of your emotions” de 2002), de autora estadunidense, que mostra uma imagem, em estilo de desenho, de uma adolescente loira, quase-rui-va, deitada na sua cama, olhando para um vazio (fundo branco), com um cachorrinho branco peludo no colo. O exemplo foi publicado em um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático, analisado pela autora (KUMMER, 2019), que traz a imagem da capa do livro ao lado de um resumo do livro. Dentre os exercícios de leitura propostos no livro está a pergunta “Para quem é o livro?” (“Who’s the book for”), que remete a questões de identidade. No entanto, a resposta sugerida no manual do professor – “O livro é para meninas” – não problematiza essa ou outra questão de identidade (de gênero, idade, raça, classe social) e tampouco deixa claro quais evidências da linguagem verbal e visual possibilitam essa resposta. Dentre as perguntas críticas que podem ser propostas estão: por que o livro é para meninas; que tipo de meninas; quais meninas não estão incluídas; por que os meninos estão excluídos, será que eles têm/não têm sentimentos; será que os meninos também devem cuidar e respeitar seus sentimentos? Do ponto de vista lexicogramatical visual, as evidências para responder a essas perguntas são descritas a partir de atributos físicos da personagem representada (cor e estilo do cabelo, da pele, posição do corpo na cama – apoiado em um grande travesseiro/almofada, com as pernas juntas, uma estendida e a outra com joelho flexionado). Na Gramática Visual, o fato de a personagem não estar “se mexendo” indica que o foco dessa imagem não está em representar ação, mas “estado” (estrutura conceitual – imagem estática), chamando a atenção para que observemos os atributos indicados acima.

Esse tipo de representação da menina no ambiente doméstico, imóvel, remete-nos ao estudo diacrônico de Gray (2010), sobre a representação da mulher em livros didáticos globais para o ensino de inglês.



SUMÁRIO

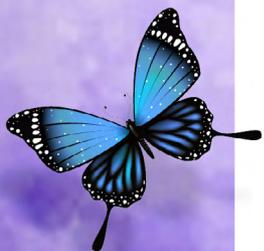


O autor observou uma representação sexista, em que as personagens femininas representadas em imagens aparecem com mais frequência no ambiente doméstico e envolvidas em menos tipos de atividades do que os homens, principalmente nos livros publicados até meados dos anos 1980. Entretanto, um dos aspectos mais alarmantes observados pelo autor é que havia quase o dobro de imagens contendo personagens masculinos do que femininos, uma questão de exclusão social.

No mesmo estudo dos livros didáticos, Gray (2010) também observou exclusão e estereótipos sobre outros grupos sociais, como o das pessoas com necessidades especiais, que estão quase ausentes dos livros. O autor explica que apenas uma imagem com uma pessoa com deficiência física (em uma cadeira de rodas) é apresentada em um determinado livro, e isso acontece em uma unidade sobre descrição física de pessoas, com algumas pessoas representadas como imóveis, estáticas, dispostas para a descrição física (conforme apontado anteriormente, na Gramática Visual, em uma representação conceitual, o foco está nas características dos participantes representados, que podem estar dispostos em de forma hierárquica – processo classificatório – de tipos de algo/alguém, para serem descritas). No entanto, o surpreendente é que a palavra “cadeira de rodas” não aparece nem na atividade, nem nas notas para o professor, ou seja, a representação visual parece indicar uma inclusão de pessoas com alguma deficiência, porém o texto verbal silencia tal inclusão (GRAY, 2010, p. 93-94).

PROBLEMATIZANDO PAPÉIS SOCIAIS E HIERARQUIAS SOCIAIS

A forma como as pessoas são retratadas nas imagens cria representações sobre papéis sociais em determinados contextos, os quais muitas vezes podem manter e reforçar preconceitos, em espe-



SUMÁRIO



cial quando essas representações são homogêneas e recorrentes. Van Leeuwen (2008) cita um livro com uma coleção de imagens de uma exibição sobre a África, negros e a cultura ocidental. Nessas imagens, os participantes negros são representados como agentes realizando algo para brancos (na Gramática Visual, representações narrativas, que mostram ações): pedindo comida, dançando, servindo bebidas, carregando alguma coisa, comendo bananas. Em outras palavras, essas pessoas são representadas em atividades servis ou “não-civilizadas” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 142-143) e, portanto, essas imagens acabam associando os negros a papéis sociais avaliados como negativos e reforçando preconceitos não apenas raciais como também culturais.

No estudo de Gray (2010) sobre livros didáticos, citado acima, a questão dos papéis sociais que reproduzem discriminação ficou aparente nas representações mais frequentes das mulheres em menos tipos de profissões e em posições de menor poder (secretária, recepcionista, balconista) do que os homens (patrão, gerente), mulheres sendo representadas como emotivas e “reclamonas” por causa de questões domésticas e de insatisfação com o comportamento do companheiro (GRAY, 2010, p. 65). Nos livros didáticos mais atuais (anos 1990 e 2000), esses estereótipos sexistas já eram menos recorrentes, pois os homens passam a ser representados como estando “envolvidos em atividades domésticas, cuidando dos filhos e profissionalmente menos ambiciosos do que suas parceiras femininas” (GRAY, 2010, p. 109).

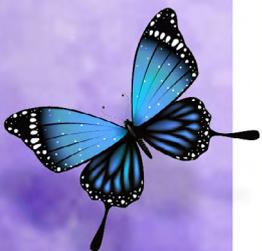
Para analisar e identificar os papéis sociais associados às pessoas visualmente retratadas em imagens podemos utilizar perguntas como: o que as pessoas representadas nas imagens estão fazendo, “quais identidades sociais o texto representa?” (COTS, 2006, p. 344); essas representações refletem/sugerem mais poder (domínio, controle, autoridade, posse) ou menos poder (subordinação, submissão, dependência) para alguém?

RECONHECENDO INTERESSES POR TRÁS DAS ESCOLHAS VISUAIS

Uma questão central que as teorias críticas têm enfatizado é que o uso da linguagem não é neutro (FAIRCLOUGH, 1995; 2003) e nossas escolhas quando produzimos um texto estão relacionadas aos interesses que temos durante determinada situação, por exemplo, convencer alguém a mudar de opinião, a comprar um produto, a manter ou melhorar a avaliação positiva que faz de nós. No caso de notícias jornalísticas, as escolhas dos produtores/editores do jornal sobre os elementos nos textos podem estar relacionadas a seus interesses de investimento e suas relações com outras empresas.

Um exemplo dessas escolhas em termos visuais são as representações de crimes em notícias, discutidas por Machin e Mayr (2012), cuja representação geralmente oculta a responsabilidade que cabe às grandes e ricas empresas corporativas, acentuando os crimes como ações de pessoas “violentas” da classe trabalhadora, ou outros grupos marginalizados (como os imigrantes em contextos europeus), que são geralmente retratados com as famílias grandes e requerendo auxílios do estado (MACHIN, MAYR, 2012, p. 25). Essas representações visuais tendem a dispor as pessoas em grupos, como categorias (ex. imigrantes, trabalhadores, indígenas) (na Gramática Visual, é uma representação conceitual classificatória que agrupa os elementos da imagem com base nas características compartilhadas), e não como indivíduos. O leitor não crítico dessas representações é implicitamente levado à generalização de que todos os imigrantes são violentos, criminosos, portanto, uma representação preconceituosa, excludente, estereotipada, que contribui para reforçar a marginalização desses grupos.

Dentre as perguntas que sugerimos para reconhecer interesses ocultos estão: “Quais são os objetivos que o autor tem com o tex-



SUMÁRIO



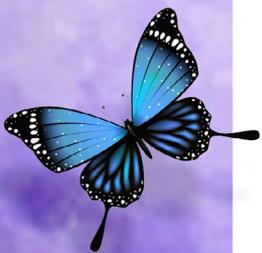
to[imagem]? (COTS, 2006, p. 344), ou ainda: “Que texto é esse? Quem escreve ou lê esse texto? Por quê?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 248).

IDENTIFICANDO ESTEREÓTIPOS

Para van Leeuwen (2008), a representação visual de atores sociais (seres humanos representados em imagens) de forma genérica em oposição a representações de pessoas de forma específica está vinculada à representação de estereótipos. Essas representações genéricas podem indicar padrões valorizados socialmente em termos de estética e consumo, por exemplo, e, ao mesmo tempo, generalizar visões/questões culturais sobre grupos e que podem intensificar e naturalizar preconceitos como o racismo, a xenofobia, o machismo, a LGBTfobia.

O exemplo citado por van Leeuwen (2008) é a representação de negros em textos dos quadrinhos, geralmente estereotipada. No texto discutido pelo autor (2008), um casal de pele clara dança em primeiro plano e músicos negros tocam em segundo plano. Na Gramática Visual, do ponto de vista da relação social entre leitor e as pessoas retratadas na imagem, quanto mais fechado for o enquadramento da câmera, maior a proximidade social, a intimidade sugerida entre o leitor e a pessoa representada, e quanto mais aberto o enquadramento, maior a distância social entre eles. O plano mais aberto que posiciona os músicos mais ao longe do que o referido casal é acentuado pelo desenho dos músicos com características físicas e fisionomia praticamente idênticas, em uma proposta genérica e homogeneizada (MACHIN; MAYR, 2012, p. 100-101) que acaba por reforçar o estereótipo de que pessoas negras são todas iguais.

Outro grupo que muitas vezes é representado a partir de estereótipos são as mulheres. Machin e Mayr (2012, p. 23) trazem o



SUMÁRIO



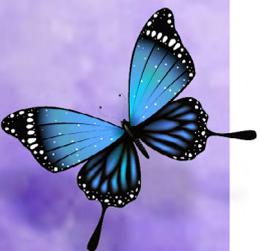


exemplo de reportagens em revistas femininas que são representadas visualmente como sensuais, independentes e com trabalhos “glamorosos”, embora muitas vezes sem especificar exatamente seus trabalhos (em representações interativas, com o olhar direto para as leitoras e que cria uma certa identificação, embora não tão próxima – corpo inteiro na página). Para os autores, essa representação é criada de acordo com os/as consumidores/as da revista e acontece geralmente a partir da aparência, vestimentas e poses e não necessariamente pelo modo de pensar ou agir (MACHIN, MAYR, 2012, p. 23-24).

Considerando este item, uma pergunta que poderíamos usar para uma análise da imagem é uma das sugeridas no roteiro proposto por Motta-Roth (2008b, p. 254): “Que aspectos socioculturais (estereótipos relativos à nacionalidade, profissão, gênero social, orientação sexual, raça, classe econômica) podem ser recuperados a partir das imagens do texto?”.

DESNATURALIZANDO A NATURALIZAÇÃO

Conforme mostram os exemplos já discutidos, os elementos verbais e imagéticos projetam identidades sobre cada participante representado no texto, muitas vezes a partir de ideias naturalizadas (MOTTA-ROTH, 2008b). Para identificar tal ideia naturalizada, poderíamos usar a pergunta sugerida pela autora, com uma pequena adaptação: “Há outras formas para se escrever esse discurso [retratar esse grupo, essa pessoa, esse lugar, sugestão nossa] sobre o mesmo assunto? Que outros pontos de vista conheço sobre o mesmo tema [grupo, pessoa, lugar, sugestão nossa]?” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 264).



SUMÁRIO



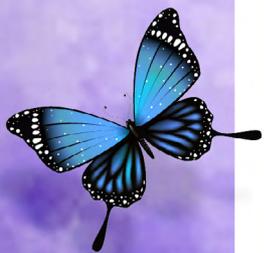
QUESTIONANDO VALORES

Os valores podem estar relacionados a ideias, visões de mundo que criamos e que podem ser reconhecidas nos textos, criados por outras pessoas. Machin e Mayr (2012, p. 31) explicam que elementos verbais e visuais podem expressar diferentes significados e apontar para diferentes possibilidades em um mesmo texto. O exemplo descrito é uma reportagem sobre muçulmanos em geral, onde uma imagem com uma mulher vestida com roupas típicas muçulmanas e um véu é apresentada (uma imagem conceitual, com a pessoa representada como imóvel, exposta para descrição dos atributos da vestimenta (conforme classificação da Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A imagem, como sugerem os autores (2012), não indica que “todos os muçulmanos se vestem assim”, mas se colocada em um texto sobre choques de cultura, talvez, o texto verbal restringe de certa forma as possibilidades de significado para um estereótipo sobre as vestimentas muçulmanas.

Os autores sugerem algumas perguntas sobre as possibilidades de análise, então, como: “Como o cenário e as cores encorajam o espectador a identificar/prever certas identidades e valores que a linguagem verbal não poderia ter feito” (MACHIN, MAYR, 2012, p. 31). Ou ainda, poderíamos usar as perguntas sugeridas no roteiro de Cots (2006): “como o texto contribui para representações particulares do mundo e se essas as representações conflitam com representações particulares do leitor”, “como o texto contribui para reforçar ou mudar as posições ideológicas dos leitores?” (COTS, 2006, p. 339-34-).

Por limitações de espaço e tempo, encerramos essa síntese, mas enfatizamos que uma ampla gama de outras questões sociais, categorias e perguntas podem fazer parte dessa lista. Os exemplos de perguntas citados e discutidos nesta seção fazem parte de um amplo leque

SUMÁRIO



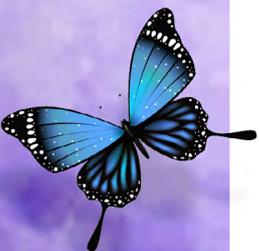


de possibilidades, e sua pertinência irá variar conforme cada situação discursiva (gênero, produtores, período e local de publicação, escolhas verbais, visuais e de outros recursos, etc.) e conforme os objetivos relacionados a cada contexto de ensino e de aprendizagem considerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

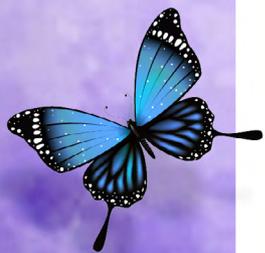
Evidentemente neste capítulo não tivemos a pretensão de oferecer um guia exaustivo de todas as ferramentas (conceituais e metodológicas) disponíveis para o trabalho crítico com textos multimodais. Nossa lista de referências, no entanto, apresenta uma seleção de textos que possibilitam um aprofundamento sobre o tema da ACDM, com análises que trazem diversos exemplos da relação entre diferentes marcas linguísticas e visuais e aspectos críticos (estereótipos, exclusão de atores sociais, de agência, etc.), tal como a obra de Machin e Mayr (2012), ou que trazem também exemplos de atividades que podem ser usadas em sala de aula para promover letramento crítico multimodal, como fazem Jancsary, Höllerer e Meyer (2016). Dentre as publicações brasileiras que trazem roteiros de perguntas para o letramento crítico, ainda que enfatizem a linguagem verbal, ressaltamos que as mesmas perguntas também podem ser feitas para as imagens por que acreditamos que “todas as postulações [...] sobre o LC [letramento crítico] são generalizáveis para todos os recursos semióticos (imagem, cor, tipografia, layout, som, textura, espaço 3-D, etc.), não só para a linguagem verbal” (KUMMER; HENDGES, 2020, p. 83).

Retomamos aqui três observações que consideramos fundamentais sobre o ensino de línguas com viés crítico (citadas em KUMMER; HENDGES, 2020, p. 83). A primeira foi levantada por Jordão (2016) e diz respeito a atitude do(a) professor(a): se ele(a) se colocar como salvador de seus alunos da ignorância crítica, da marginalização



SUMÁRIO





SUMÁRIO



social, poderá experimentar “uma imensa frustração” ou “arrogância” (p. 42). A autora recomenda que o(a) professor(a) analise seus limites e busque, na medida do possível, estimular situações que levem os alunos a “problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes” e a construir “uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade” (JORDÃO, 2016, p. 43-44).

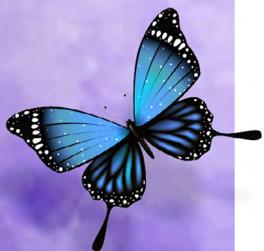
A segunda observação sobre o letramento crítico multimodal, embasada no raciocínio de Luke (2014, p. 27), é o desafio de equilibrar conhecimentos sobre as camadas materiais da linguagem verbal (léxico, gramática, semântica), conhecimentos sobre gramática, conhecimentos sobre função e organização retórica dos gêneros, com conhecimentos discursivos ideológicos. Wallace (2003, p. 90) resume esse dilema na seguinte pergunta (adaptada para contemplar a multimodalidade): como saber o nível de aprofundamento possível ou desejável na análise crítica de um texto [multimodal] em aulas de línguas?” A resposta para essa pergunta está relacionada ao conjunto de agentes, identidades e recursos que caracterizam cada contexto escolar, aos objetivos da aula, aos limites do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as).

Por fim, a terceira observação diz respeito ao tempo. A atitude reflexiva, o pensamento crítico é um saber desenvolvido progressivamente e continuamente. Qualquer expectativa de efeito imediato seria utópica, em especial quando se trata da dimensão mais transformadora da perspectiva crítica, que contribuir para mobilidade e a justiça social. A continuidade desse processo é necessária porque a linguagem é dinâmica e os grupos hegemônicos que detêm o poder estão continuamente aprimorando as estratégias de manipulação e manutenção desse poder.

7

Amanda Petry Radünz
Patrícia Marcuzzo
William Dubois

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNERO COM BASE EM TESTES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL



SUMÁRIO



Na área de Linguística Aplicada, mais especificamente no campo dos estudos de gênero textual/discursivo/da linguagem, pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de investigar gêneros das esferas escolar (como a redação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), jornalística (como a reportagem de jornal), acadêmica (como o artigo experimental), dentre outras. No entanto, há gêneros ainda não mapeados ou pouco investigados por esses estudos, como é o caso do gênero chamado de “teste”. Esse gênero é um dos instrumentos do processo de testagem, cujo “histórico [é] longo como uma prática social, mas relativamente curto como uma prática institucional teoricamente fundamentada e autorreflexiva”²⁷ (MCNAMARA; ROEVER, 2006, p. 1).

No presente capítulo, buscamos reportar os resultados de um projeto do tipo guarda-chuva, ou seja, que abarca outros subprojetos, que tem como objetivo “mapear um sistema de gêneros formado por testes de inglês como língua estrangeira-adicional” das esferas escolar e acadêmica do contexto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (MARCUIZZO, 2018), em desenvolvimento, desde 2018, no Programa de Pós-graduação em Letras da instituição. Mais especificamente, o capítulo reporta os resultados de duas pesquisas realizadas em nível de mestrado abarcadas pelo projeto.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica de Gênero (ACG) (MOTTA-ROTH, 2006, 2008a, 2008b), mapeamos, textual e contextualmente, três testes, a saber: 1) o teste de inglês no ENEM; 2) o Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) de língua inglesa da UFSM; e 3) a seção de leitura do *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program* (TOEFL-ITP). Nesses testes, identificamos e discutimos as características e funções das diferentes partes que os compõem, e as relacionamos com

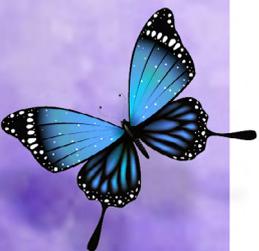
²⁷ Language testing has a long history as a social practice but only a relatively short one as a theoretically founded and self-reflexive institutional practice. Tradução nossa.



as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1989; 1995; 2010) das testagens, que envolvem suas condições de aplicação, seus objetivos comunicativos e seus públicos-alvo. Essa perspectiva crítica possibilita revelar e detalhar as características das macro e microestruturas dos testes em questão, incluindo as concepções de linguagem e de leitura que os subjazem, além de contribuir com o campo de ensino de línguas e de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* - ESP), visto que, nas esferas escolar e acadêmica, alunos e professores de línguas, em diversos contextos, se envolvem com esses testes. Dessa forma, a discussão a ser proposta busca promover reflexões sobre as práticas sociais em questão, que podem contribuir para a elaboração de cursos e/ou materiais didáticos a partir de uma compreensão detalhada dos exemplares de gênero analisados.

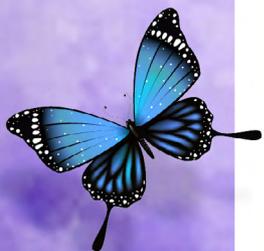
PANO DE FUNDO TEÓRICO

A base teórico-metodológica deste trabalho é a Análise Crítica de Gênero (ACG). A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), por sua vez, é utilizada como ferramenta para análise da linguagem, e estudos sobre testagem-avaliação são utilizados como pano de fundo para entender a função desses gêneros dentro de um contexto acadêmico. A ACG, proposta por Meurer (2002; 2003; 2005), Bhatia (2004) e Motta-Roth (2006; 2008a; 2008b), dentre outros pesquisadores, combina aportes de diferentes fontes para o estudo da linguagem. Temos seguido a perspectiva proposta por Motta-Roth (2008a; 2008b), a qual combina aportes de três fontes principais: Análise Sócio-histórica do Discurso, Análise Crítica do Discurso (ACD) e Sociorretórica (Ibid.). Essa proposta se baseia principalmente nos trabalhos de John Swales (1990; 1998; 2004) para discutir o conceito de gênero (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015, p. 22).



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Cada uma dessas três fontes oferece contribuições para a realização desta pesquisa. A primeira fonte, a Análise Sócio-histórica do Discurso, cujo principal representante é Bakhtin, oferece subsídios para a análise dos textos como exemplares de práticas discursivas socialmente situadas (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010, p. 520). Já a ACD, principalmente a partir dos trabalhos de Fairclough (1992; 2003) e de van Leeuwen (1996; 2008), oferece subsídios teórico-metodológicos para uma análise do discurso crítica, com vistas não apenas a descrever as práticas discursivas, mas também mostra como o discurso é condicionado por ideologias e relações de poder (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 28). Por fim, a Sociorretórica oferece subsídios teórico-metodológicos para a análise da linguagem como exemplar de um gênero, a partir da perspectiva da Análise de Gênero, conforme proposta por Bhatia (1993) e Swales (1990; 2004).

Esses três campos de estudo ajudam a Análise de Gênero a alcançar o seu objetivo – fazer uma descrição densa da linguagem em uso (BHATIA, 1993, p. 11), que envolve a descrição, a explicação e a interpretação dos aspectos textuais e também dos aspectos contextuais (as relações sociais) acerca dos gêneros (Ibid., p. 13). Desse modo, essa abordagem investiga o gênero a partir do contexto amplo do evento comunicativo (RUIYING; ALLISON, 2004, p. 265).

Com base nessa abordagem, a linguagem é analisada dentro do seu contexto social, já que os gêneros são fatos sociais, isto é, ações sociais significativas realizadas pela linguagem (BAZERMAN, 2005, p. 22). Os gêneros emergem a partir de formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras e de processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (Ibid., p. 31). Os gêneros se acomodam em conjuntos como unidades maiores – os sistemas de gêneros (Ibid., p. 31).

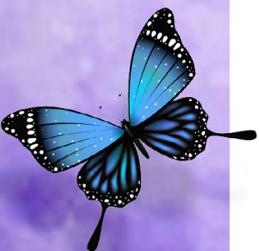
A linguagem é uma semiótica social, segundo Halliday (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 27). Desse modo, na Gramática Sistêmico-



-Funcional (GSF), ferramenta de análise linguística proposta pela LSF, a linguagem e o contexto são vistos como interdependentes (THOMPSON, 2004, p. 9), de modo que a forma linguística é afetada sistematicamente pelas circunstâncias sociais (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 28). Portanto, uma das preocupações mais importantes da GSF é estabelecer relações claras entre linguagem e contexto (MEURER, 2004, p. 151). Assim, a relação entre texto e contexto é dialética, de modo que o texto cria o contexto, e o contexto cria o texto (HALLIDAY, 1989, p. 47). “O significado resulta do atrito entre os dois” (Ibid.). No caso do presente estudo, os textos investigados pertencem ao contexto de testagem de língua adicional, conforme apresentamos na próxima seção.

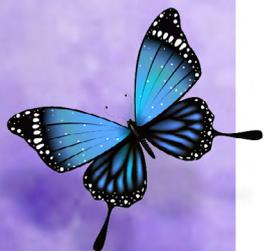
ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS EXEMPLARES DO GÊNERO INVESTIGADO

Esta seção apresenta a análise e a descrição de três testes investigados como exemplares de gêneros, que circulam entre a comunidade acadêmica da UFSM. O primeiro teste a ser descrito circula, principalmente, na esfera escolar pré-universitária, ou seja, seu público-alvo típico são alunos dos anos finais do Ensino Médio (EM), que realizam esse teste, dentre outros objetivos, para ingressar na UFSM (ou em outras universidades brasileiras). Trata-se do ENEM, mais especificamente, o teste de língua inglesa no ENEM, referenciado a partir daqui como ENEM-LI, para identificação e posterior referência ao longo deste capítulo. Na sequência, são apresentados dois testes que circulam na esfera acadêmica, principalmente entre alunos de pós-graduação. O primeiro deles é o TESLLE, um teste institucional da UFSM que é aplicado para aferir a habilidade de leitura acadêmica em língua adicional. No caso do presente estudo, o enfoque recai sobre o TESLLE de língua inglesa. Por fim, apresentamos a descrição do TOEFL ITP, mais especificamente, a seção de leitura, visto que alunos de



SUMÁRIO





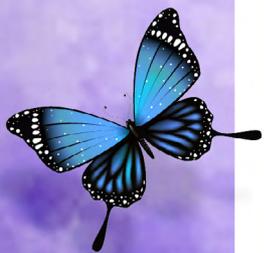
SUMÁRIO



pós-graduação da UFSM também podem utilizar os resultados obtidos nesta seção do teste para comprovar a proficiência em leitura em língua inglesa (UFSM, 2010). O Quadro 1 especifica o *corpora* de análise contextual e textual.

Quadro 1 - O *corpora* das análises

ENEM-LI	TESLLE de Língua Inglesa	Seção de leitura do TOEFL ITP
Corpora da análise contextual		
Documentos reguladores		
<ul style="list-style-type: none"> Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> Resolução de n. 015/2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2014), que diz respeito ao regimento geral da pós-graduação stricto sensu e lato sensu da UFSM; e Resolução de n. 003/2010 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2010), que diz respeito ao TESLLE na UFSM e ao aproveitamento de testes de outras instituições. 	
Sites oficiais		
<ul style="list-style-type: none"> <i>Site</i> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015a); e <i>Site</i> do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2015b). 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Site</i> do TESLLE da UFSM (ufsm.br /testedesuficiencia). 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Site</i> da ETS, desenvolvedora dos testes TOEFL (ets.org/toefl_itp); e <i>Site</i> da Mastertest, distribuidora do teste TOEFL ITP no Brasil (mastertest.com.br).
Orientações para elaboração e realização		
<ul style="list-style-type: none"> Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> Editais vigentes em 2019 e 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019). 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Official TOEFL Handbook</i> (ETS, 2012a); e <i>Supervisor's Manual</i> (ETS, 2012b).
Estudos prévios		
Rauber (2012); Blanco (2013); e Avelar (2015).	Wielewicky (1997); Cunha (2015); Radünz e Marcuzzo (2017); Marcuzzo e Radünz (2019); e Dubois e Marcuzzo (2020).	Marcuzzo e Azambuja (2017); Taufiq, Santos e Fediyanto (2018); e Dubois e Marcuzzo (2020), entre outros.



SUMÁRIO



Corpora da análise textual

17 exemplares do ENEM-LI ²⁸	Uma amostra do TESL-LE de língua inglesa ²⁹	Uma amostra da seção de leitura do TOEFL ITP (ETS, 2014).
--	--	---

Fonte: elaborado pelos autores.

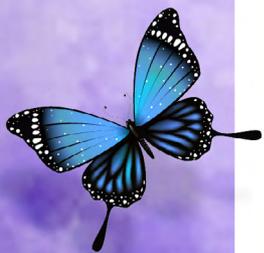
Os procedimentos de análise contextual fundamentaram-se, principalmente, na perspectiva da ACD, e compreenderam a dimensão documental dos gêneros investigados, conforme apresentou o Quadro 1. No entanto, o presente capítulo não se concentra em apresentar os resultados dessa análise, mas os utiliza para interpretar e discutir os resultados da análise do texto, a qual, por sua vez, compreendeu a macro e a microestrutura dos gêneros, por meio de três procedimentos de análise:

1) Identificação da organização retórica típica dos gêneros, a partir da análise da forma e do conteúdo das partes que os compõem. Para tanto, inspiramo-nos na perspectiva da Sociorretórica, principalmente nos desdobramentos do ESP, conforme proposto por Swales (1990; 2004) e Bhatia (1993). Nessa perspectiva, a análise de gênero considera que os textos são organizados em uma estrutura esquemática que se estabelece em função do propósito comunicativo do gênero (MOTTA-ROTH, 1995, p. 16). Essa estrutura esquemática é organizada em movimentos retóricos: unidades discursivas que realizam, por meio de passos retóricos, uma função comunicativa em um texto oral ou escrito (SWALES, 2004, p. 228-229).

2) Identificação dos estratos da linguagem explorados pelas questões de cada teste, a partir da análise dos tipos de informação que os examinandos devem identificar nos textos-base. Esse procedimento de análise considerou, portanto, o conceito da estratificação da

²⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em 20 mar. 2018.

²⁹ Disponível em: <http://w3.ufsm.br/testedesuficiencia/images/teslle/Ingua_inglesa_amostra.pdf>. Acesso em 29 mar. 2019.



SUMÁRIO



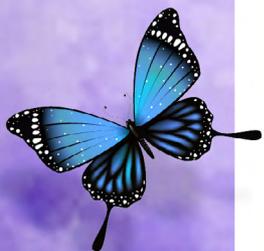
linguagem, proposto pela LSF (MARTIN, 1992; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 24) e adaptado pela ACG (HENDGES, 2005; MOTTA-ROTH, 2008a), que representa a linguagem em seis níveis diferentes, partindo dos mais concretos (Fonologia e Grafologia; Léxico-gramática; Semântica e Pragmática) aos mais abstratos (Registro: Contexto de Situação; Gênero: Contexto de Cultura; Discurso: Ideologia). O Quadro 2 apresenta os tipos de informação associados a cada nível da linguagem, elaborado a partir de Motta-Roth (2008b), Gouveia (2009) e Halliday e Matthiessen (2014).

Quadro 2 - Os conhecimentos linguísticos associados aos estratos da linguagem

Estrato da linguagem	Conhecimentos linguísticos associados
Grafologia ³⁰	Os sistemas de escrita da língua.
Léxico-gramática	As ações representadas no texto, bem como os participantes e as circunstâncias envolvidos nessas ações (por meio de grupos verbais, nominais e adverbiais); e/ou os modos oracionais (indicativo – declarativo ou interrogativo, e imperativo) utilizados no texto; e/ou a estrutura textual (a posição das informações no texto).
Semântica e Pragmática	As representações linguísticas, o assunto, o significado do texto; e/ou as trocas entre o autor e o leitor estabelecidas pelo texto; e/ou a mensagem do texto.
Registro	Os usos da linguagem e recursos linguísticos tipicamente relacionados a certos contextos.
Gênero	A relação entre o sistema linguístico, o contexto, e o objetivo social e comunicativo do texto.
Discurso	As relações de poder e/ou hierarquia entre autor/leitor estabelecidas pelo texto; os discursos (político, religioso, etc.) permeados pelo texto; as ideologias apresentadas no texto.

Fonte: Radünz (2020, p. 46).

³⁰ Visto que o presente estudo investiga testes escritos de leitura, a análise não precisou considerar aspectos da Fonologia.



SUMÁRIO



3) Identificação da(s) concepção(ões) de linguagem que subjaz(em) os testes, a partir do cruzamento de dados dos resultados obtidos nos outros procedimentos de análise contextual e textual. Para tanto, consideramos que a linguagem pode ser entendida a partir de pelo menos três concepções diferentes: a concepção de linguagem como 1) expressão do pensamento (desenvolvida a partir dos desdobramentos da perspectiva behaviorista de aprendizagem, proposta por John B. Watson, B. F. Skinner, e Arthur W. Staats, no século XX); 2) instrumento de comunicação (desenvolvida, principalmente, por Noam Chomsky e Jean Piaget, mais ativamente entre as décadas de 60 e 70); e 3) meio de interação (influenciada pela perspectiva sociocultural de aprendizagem, desenvolvida principalmente por Lev Vygotsky (1896-1934). Essa última concepção de linguagem demonstra-se a mais desejável pelos documentos oficiais que orientam o atual contexto de ensino no país, como, por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), por entender que a linguagem serve para agir dentro de contextos sócio-históricos e ideológicos e constituir discursos. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, por sua vez, entende a linguagem “como um código, isto é, um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (GOMES, 2013, p. 44). Por fim, a concepção de linguagem como expressão do pensamento entende a linguagem como simples cópia do pensamento, em que o papel do cérebro e da mente é simplesmente o de armazenar as informações. Para aprender uma língua, nessa perspectiva, o aprendiz deve repetir até memorizar, sem realizar um processo de reflexão consciente sobre as estruturas linguísticas.

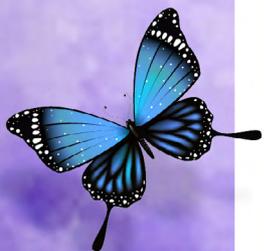
Os procedimentos de análise apresentados nos itens 1 a 3 permitiram o entendimento dos três testes como exemplares de gênero, conforme detalham as próximas seções.

O ENEM-LI

A presente seção apresenta um resumo dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado que investigou o ENEM-LI. Esses resultados são descritos mais detalhadamente em Radünz (2020), Radünz e Marcuzzo (2020a) e Marcuzzo e Radünz (no prelo).

Um dos principais objetivos da aplicação do ENEM no Brasil é avaliar o desempenho geral dos estudantes durante o EM. Os resultados obtidos pelos examinandos também podem ser utilizados para o acesso a importantes universidades, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras, e à participação em programas sociais que viabilizam esse acesso, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Assim, destaca-se a relevância do exame como uma das iniciativas para uma maior democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. Como consequência, o ENEM exerce influências no contexto de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas, e “passa a fazer parte da vida de estudantes e professores do EM, principalmente” (BLANCO, 2013, p. 13).

A fim de englobar as diversas disciplinas do EM, o ENEM é dividido em quatro grandes áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, e Matemática. Por sua vez, essas áreas do conhecimento são divididas em dois “cadernos de prova”, que normalmente são aplicados em dois dias diferentes. O teste de inglês faz parte da área de Linguagens, e é composto por cinco itens, ou seja, cinco questões. Para a análise, foram seleciona-



SUMÁRIO



das as primeiras edições³¹ do ENEM realizadas entre 2010 e 2017, que correspondem, respectivamente, à primeira edição do ENEM a incluir línguas adicionais e à última edição disponível no momento da coleta do *corpus*, em março de 2018), totalizando 17 testes, e, conseqüentemente, 40 itens.

Dentro do caderno de Linguagens, o ENEM-LI ocupa, em média, duas páginas, de um total de aproximadamente 30 páginas. Nessas duas páginas, são apresentados cinco textos curtos escritos em língua inglesa, cada um seguido de um enunciado de questão e cinco alternativas de resposta, escritas em língua portuguesa. A análise demonstrou que os enunciados das questões do ENEM-LI são compostos, obrigatoriamente, de duas partes. Primeiro, os enunciados apresentam uma contextualização, em que são fornecidas, ao examinando, informações sobre o texto-base. Enquanto que, em algumas questões, a contextualização dos enunciados apresenta uma simples referência ao texto-base (10% das questões), em outras ela apresenta informações que dizem respeito à/a(o) 1) generalizações sobre o gênero (25%); 2) autoria (15%); 3) assunto/tópico geral (12,5%); 4) parte/conteúdo específico do texto (12,5%); 5) generalizações sobre o contexto ou o público-alvo (7,5%); e 6) local de publicação do texto-base (7,5%). Esses são os tipos de informação apresentados mais recorrentemente na contextualização dos enunciados³², e remetem principalmente aos Contextos de Cultura (Gênero), ou seja, generalizações sobre o gênero (1), o contexto ou o público-alvo do texto (5), e de Situação (Registro), isto é, autoria (2), assunto/tópico geral (3) ou local de publicação do texto (6). Também remetem à aspectos

³¹ A cada ano, o ENEM é aplicado em pelo menos duas edições diferentes. A segunda edição é realizada para suprir possíveis problemas de infraestrutura dos locais de aplicação da primeira edição, e para pessoas privadas de liberdade, chamada "ENEM-PPL" (BRASIL, 2016; 2019).

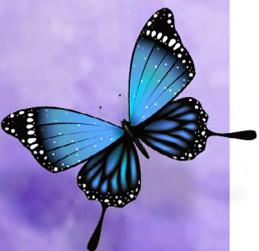
³² Além desses tipos de informação que são mais recorrentemente apresentados na contextualização dos enunciados, três itens do corpus (7,5%) apresentaram um tipo de informação diferente cada, e um item (2,5%) realizou diretamente a demanda de informação, sem apresentar nenhuma contextualização.



Semânticos e Pragmáticos, por meio de informações acerca de uma parte ou de um conteúdo específico do texto (4).

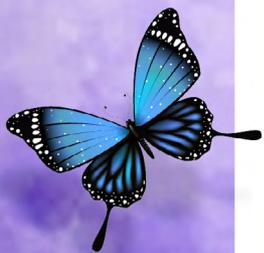
A segunda parte dos enunciados apresenta a demanda de informação em si, que, na maioria das questões, refere-se a(o) 1) informações específicas acerca do conteúdo (42,5%); 2) propósito (30%); e 3) tópico do texto-base (15%). Em menor ocorrência, as questões demandam que o examinando 4) estabeleça relações intertextuais (5%); 5) identifique a função de expressões (5%); e 6) realize traduções (2,5%). Assim, a maioria das questões demanda que o examinando ative conhecimentos relacionados a aspectos Semânticos e Pragmáticos do texto para respondê-las: as questões que demandam informações específicas acerca do conteúdo dos textos-base (1) e que demandam que o examinando estabeleça relações intertextuais (4); identifique função de expressões (5); e realize traduções (6). Por outro lado, algumas questões demandam conhecimentos relacionados a aspectos do Contexto de Situação (Registro): as questões que demandam o propósito (2) ou o tópico do texto-base (3).

Nesse cenário, foi possível identificar duas concepções de linguagem exploradas em diferentes questões do ENEM-LI. Em 57,5% das questões, foi possível identificar um direcionamento para a concepção de linguagem como meio de interação, como gênero, enquanto que, em 42,5% das questões, a concepção identificada foi a de linguagem como instrumento de comunicação. Em questões que realizam a demanda de informação, após apresentarem, na contextualização, informações sobre o gênero, o contexto, o público-alvo, a autoria, o assunto/tópico geral ou o local de publicação do texto-base, é possível verificar uma inclinação para a concepção de linguagem como meio de interação, ou seja, como gênero. Isso porque essas questões apresentam informações contextuais antes de demandar outras informações textuais ou contextuais, ou seja, nessas questões, as informações contextuais são consideradas tão importantes quanto as informações textuais.



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Por outro lado, em questões que realizam a demanda de informação após apresentarem, na contextualização, informações sobre alguma parte ou o conteúdo específico do texto-base, sem nenhuma menção ao contexto, é possível verificar a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nessas questões, o examinando não estabelece nenhuma relação entre texto e contexto: o texto-base é mencionado pelo enunciado, e, então, o examinando precisa simplesmente identificar alguma informação, sem refletir sobre quem escreveu esse texto, com quais objetivos, para qual público-alvo, etc.

A análise do ENEM-LI como exemplar de gênero revelou, portanto, que esse teste se direciona para uma visão de linguagem como gênero, que implica leitores que são capazes de localizar e explicar e “os elementos linguísticos no tempo e no espaço” e de desnaturalizar “os valores que estão postos” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 370). Utilizamos a expressão “se direciona” para indicar que não é possível afirmar que a concepção de linguagem como gênero está completamente estabelecida no teste, principalmente no que diz respeito à exploração de aspectos ideológicos dos textos-base, como, por exemplo, aspectos “relacionados à inclusão/exclusão de participantes, e representações e vozes atribuídas” a eles (KUMMER, 2015, p. 108), que, uma vez presentes, indicariam uma visão crítica de linguagem. De qualquer forma, entendemos que a presença da concepção de linguagem como gênero, em mais da metade dos itens analisados, pode ser considerado um aspecto positivo do teste, visto que, sob influência do exame, muito provavelmente essa concepção também está presente nos contextos de ensino, conforme discutido em Blanco (2013), por exemplo. Assim, os resultados indicaram que o ENEM se afasta de uma visão tradicional da linguagem, em que a gramática ocupa o papel central, e se direciona a uma visão mais contextualizada, em que a linguagem é uma prática social. Após apresentar os resultados da análise acerca do ENEM-LI, que circula principalmente na esfera escolar, apresentamos a seguir a análise de um teste que circula na esfera acadêmica de uma universidade específica: o TESLLE de língua inglesa da UFSM.

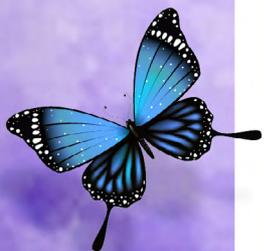
O TESLLE DE LÍNGUA INGLESA DA UFSM

Esta seção trata dos resultados de uma análise do TESLLE de língua inglesa e o contexto da prática de testagem de suficiência ou proficiência em leitura de inglês para fins acadêmicos da UFSM (à qual doravante será referida pela sigla EAP, que, em inglês, significa *English for Academic Purposes*³³) (SWALES, 1990; BHATIA, 1993, entre outros).

O TESLLE é um teste próprio da UFSM e é elaborado e aplicado semestralmente para alunos de pós-graduação (para os quais a comprovação de suficiência em leitura de língua adicional é obrigatória), alunos do último semestre de cursos de graduação e servidores (técnico-administrativos e docentes) da UFSM. Os examinandos falantes nativos de português podem optar pela inscrição no TESLLE de língua alemã, espanhola, francesa ou inglesa, enquanto os examinandos que têm outra língua materna podem se inscrever no teste de português como língua adicional (MARCUIZZO, 2016, p. 2). Esse teste, juntamente com o TOEFL ITP, é o principal meio de se comprovar suficiência em leitura em língua adicional na UFSM, onde cerca de 1200 examinandos realizam o TESLLE em cada edição (Ibid, p. 2). Esse é um número expressivo de examinandos, uma vez que a UFSM tem 27088 estudantes, 2045 docentes e 2653 técnicos administrativos³⁴. Além disso, essa comprovação é exigida conforme a resolução n. 003/10 (UFSM, 2010), que estipula as normas para realização do TESLLE e de aproveitamento e revalidação de testes de outras instituições. Essa resolução também determina que serão aceitos testes reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), podendo estes ser emitidos por instituições com programas de pós-graduação que também sejam reconhecidas

³³ O EAP é uma ramificação do inglês para fins específicos (ESP - *English for Specific Purposes*).

³⁴ Fonte: <<http://ufsmpublica.ufsm.br/todoscampi/sobre>>. Acesso em 21 fev. 2021.



SUMÁRIO

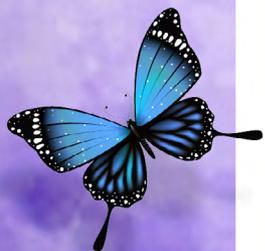


pela CAPES, e realizados no máximo há cinco anos da data do pedido de aproveitamento, ou que forem emitidos diretamente pelo MEC. Nesse sentido, o TOEFL ITP é um dos testes que tem sido utilizado para se obter essa comprovação na UFSM.

O TESLLE de língua inglesa é composto por 16 questões e um texto-base, e é escrito em língua portuguesa, com exceção do texto-base escrito em língua inglesa. De acordo com as informações disponibilizadas pelo site da UFSM, o texto-base não tem uma extensão definida, e é descrito como um “texto ou fragmentos textuais de publicações de cunho científico e acadêmico” (UFSM, 2019)³⁵. Essa descrição não especifica suficientemente os possíveis gêneros dos textos-base do TESLLE, e indica a possibilidade de que o texto original seja alterado ou recortado para o teste.

No entanto, nossa análise demonstrou que o texto-base da amostra analisada se trata de um artigo acadêmico completo, de aproximadamente cinco mil palavras, que se configura como um texto autêntico, ou seja, que foi escrito “para cumprir um propósito social na comunidade linguística” (LITTLE; DEVITT; SINGLETON, 1989, p. 25), em oposição, por exemplo, a um texto escrito exclusivamente para fins de testagem ou então para fins didáticos. Nossa análise também confirma o resultado de estudos prévios que apontaram que o texto-base do TESLLE geralmente “não sofre alterações [significativas] de layout nem recortes a fim de manter o texto no seu formato original” (MARCUSO; RADÜNZ, 2019, p. 3647). Percebe-se, portanto, que há uma preocupação por parte dos elaboradores do TESLLE em não alterar o texto-base. Isso pode ser relacionado com a perspectiva de linguagem subjacente ao TESLLE, apontada por Marcuzzo e Radünz (2019) como sendo a de “linguagem como gênero”, uma vez que o texto-base do teste apresentado da mesma forma como circula em suas práticas sociais, ou seja, com a mesma extensão e o mesmo layout. (Ibid., p.

35 Fonte: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/teslle/>>. Acesso em: 25 mar. 2019.



SUMÁRIO



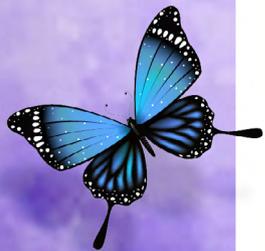
3652). Essa perspectiva de linguagem zela pela autenticidade e identidade visual do gênero, de forma que não há alteração nos significados (verbais e visuais) do texto quando recontextualizado para o teste.

Além disso, o assunto do texto-base da amostra analisada pode ser definido, em linhas gerais, como o “rigor em pesquisas acadêmicas de caráter qualitativo”. Isso confirma a afirmação de Marcuzzo e Radünz de que o tema do texto-base do TESLLE “é geralmente comum a todas as áreas [do conhecimento científico], como metodologia de pesquisa, plágio no contexto acadêmico, popularização do conhecimento científico, etc.” (Ibid., p. 3647).

As questões do TESLLE também são descritas pelo site da instituição como objetivas e têm cinco alternativas de resposta cada, e que “uma parte das [16] questões trata da compreensão do texto e habilidades de leituras e a outra parte é de questões léxico-gramaticais” (UFSM, 2019). Nossa análise revelou que as questões desse teste seguem o formato múltipla-escolha, e estruturam-se em cinco tipos: pergunta e resposta; acordo ou desacordo; associação; pergunta indireta; e imperativa.

A análise das características estruturais revelou que o TESLLE é um gênero composto por quatro estágios (MARTIN; MATTHIESSEN, 2012): a capa, um comando inicial, o texto-base e as questões. Além disso, constatamos que essas questões podem ser estruturadas por até cinco elementos, a saber: contextualização; primeiro comando; dados; segundo comando; e, por fim, as alternativas de resposta. Note-se que esses elementos não ocorrem em todas as questões do teste. Mais especificamente, sete (43,75%) das 16 questões da amostra de teste analisada têm mais de dois elementos em suas estruturas.

Os enfoques das questões do TESLLE estão vagamente descritos no site da instituição, que aponta que as questões tratam da “compreensão do texto e habilidades de leituras e [...] questões lé-



SUMÁRIO

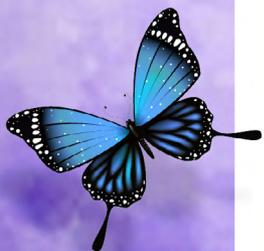


xico-gramaticais” (UFSM, 2019). O estudo de Marcuzzo e Radünz (2019) identificou 12 tipos de enfoques: advérbios; evidência textual; figura de linguagem; funções de partes do texto; gênero; inferência; modalidade; multimodalidade; referência; relações oracionais; tempos e vozes verbais; e tradução. Foram encontrados, ao todo, sete destes na amostra analisada, demonstrando uma elevada variedade de enfoques de questão nesse exemplar do teste. A partir disso, com base na estratificação da linguagem (MARTIN, 1992; MOTTA-ROTH, 2008), foi possível verificar que essas questões remetem a quatro estratos: Semântica e Pragmática (81,25%), Discurso (6,25%), Gênero (6,25%) e Léxico-gramática (6,25%).

Ademais, o TESLLE de língua inglesa tem por objetivo “[...] aferir a habilidade de leitura em língua estrangeira” (UFSM, 2019) da comunidade acadêmica da UFSM, que é o público-alvo do teste. Esse objetivo, interpretado juntamente com os resultados das análises do texto, reforça nossa tese acerca da concepção de linguagem como gênero subjacente ao TESLLE, uma vez que, nesse teste, a leitura pode ser definida em conformidade com a concepção de Nuttall (1996, p. 4): um processo interativo entre autor e leitor no qual esse busca obter significado de um texto. Depois de apresentadas as considerações acerca do TESLLE, a próxima seção relata os resultados das análises que se concentraram na seção de leitura do TOEFL ITP.

A SEÇÃO DE LEITURA DO TOEFL-ITP

Esta seção se concentra em reportar os resultados de uma pesquisa que analisou a seção de leitura do TOEFL ITP e a prática de testagem de proficiência em leitura de EAP na UFSM paralelamente à análise do TESLLE de língua inglesa, apresentada na seção anterior.

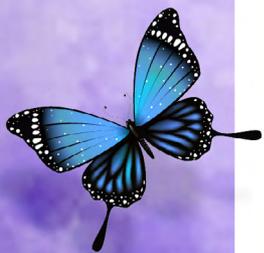


SUMÁRIO



O TOEFL é uma marca registrada da ETS (*Educational Testing Service*), que é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve avaliações e testes educacionais. As diferentes modalidades dos testes TOEFL são utilizadas como instrumentos de avaliação em diversos contextos e países e para uma vasta gama de finalidades. Em muitos países e instituições, o TOEFL é utilizado por sua reputação de confiabilidade. No Brasil, os testes TOEFL são ofertados principalmente na modalidade ITP (*Institutional Testing Program*) e distribuídos exclusivamente pela Mastertest. O TOEFL ITP também é a modalidade mais escolhida internacionalmente por seu custo mais acessível em comparação com outros testes TOEFL. Esse teste se tornou consideravelmente popular no Brasil quando o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) passou a ofertar o TOEFL ITP e também cursos preparatórios para esse teste gratuitamente nas universidades públicas nas quais o programa foi implementado. Em função disso, no contexto da UFSM, por exemplo, o TOEFL ITP passou a ser comumente adotado como instrumento para a comprovação de proficiência em língua adicional pela comunidade. No entanto, os resultados dos testes TOEFL (ITP) são utilizados para diversas finalidades, dentre elas, para aferir e comprovar proficiência em inglês para fins pessoais e/ou institucionais, especialmente por acadêmicos com interesse em realizar mobilidade acadêmica internacional ou cumprir requisitos de editais específicos.

A versão ITP do TOEFL analisada se distingue das demais modalidades de testes TOEFL por não ter seções dedicadas a aferir as habilidades em escrita (*writing*) ou produção oral (*speaking*). À vista disso, esse teste é dividido em três seções: compreensão oral (*listening comprehension*), estrutura e expressão escrita (*structure and written expression*), e leitura (*reading comprehension*). Este capítulo reporta resultados de uma análise idêntica à do TESLLE de língua inglesa, mas que se concentrou na seção de leitura de uma amostra do Guia oficial para o TOEFL ITP, material didático preparatório que inclui uma amostra do teste (ETS, 2014).



SUMÁRIO

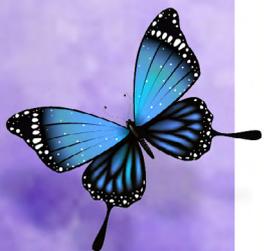


De acordo com as informações do site da ETS³⁶, a seção de leitura do TOEFL ITP tem cinco textos-base e 50 questões correspondentes. Nossa análise verificou que esse teste de leitura é composto por sete estágios, que são: 1) a capa; 2) instruções iniciais; 3) exemplos de texto-base e questões; 4) comandos iniciais; 5) textos-base; 6) questões; e 7) instruções finais.

Além disso, os textos-base desse teste são descritos apenas como “passagens de leitura de 300-350 palavras sobre assuntos acadêmicos”, que normalmente têm de nove a 11 questões correspondentes cada, enquanto as questões são descritas como de tipo múltipla-escolha. No entanto, a análise da amostra apontou que há textos-base com sete, oito e até 12 questões correspondentes. Os assuntos desses textos-base são descritos como “uma variedade de passagens curtas sobre assuntos acadêmicos”. Os textos-base da amostra de teste analisada tratam, respectivamente, dos temas: história, belas artes (escultura), comportamento animal, literatura (sátira) e astronomia.

Ademais, esses textos-base não apresentam marcas do *layout* original ou qualquer indicação de aspectos contextuais como autoria, meio e data de publicação, confirmando que os textos-base da seção de leitura do TOEFL ITP “parecem ser textos não autênticos [...] criados para fins específicos dessa testagem” (MARCUIZZO; AZAMBUJA, 2017, p. 347). No entanto, é importante considerar que os testes TOEFL circulam internacionalmente, e o uso de textos autênticos como textos-base nesses testes pode ser restringido pelas leis de direitos autorais de cada país. Em função disso, a elaboração de textos próprios para os testes TOEFL, ainda que resultem em textos “artificiais”, pode ser mais viável para que esse teste circule internacionalmente.

³⁶ EDUCATIONAL TESTING SERVICE. *Reading comprehension sample questions*. Disponível em: <https://www.ets.org/toefl_itp/content/sample_questions/level1_section3_reading_comprehension>. Acesso em: 15 mar. 2020.



SUMÁRIO



Também são descritos seis enfoques de questão no guia oficial do TOEFL ITP: ideia principal; informação factual; organização e lógica; relações referenciais; vocabulário em contexto; e inferência (ETS, 2014, p. 33). Em nosso estudo, essas categorias foram revisadas, e as questões da amostra foram então classificadas em quatro enfoques correspondentes: equivalência semântico-lexical; evidência textual; referência; e inferência. Ademais, todas as questões da seção de leitura do TOEFL ITP analisada são compostas por apenas dois elementos (comando e alternativas), demonstrando uma baixa variedade de questões e estreitando a concepção de linguagem e leitura do teste, cujas questões operam exclusivamente no estrato da Semântica e Pragmática.

O objetivo da seção de leitura do TOEFL ITP é posto como “aferir a habilidade de entender passagens curtas escritas em inglês” (ETS, 2014, p. 33). Esse amplo objetivo busca atender às necessidades do público-alvo do teste TOEFL ITP, que são: universidades; programas de internacionalização educacional; cursos livres de línguas; alunos que queiram monitorar sua proficiência no idioma e/ou participar de programas de intercâmbio acadêmico (ETS, 2014, p. 01). No entanto, esse objetivo parece não ser suficientemente adequado para o contexto da prática social da testagem de proficiência em leitura de EAP na UFSM, uma vez que grande parte dos examinandos que participam dessa prática são alunos pesquisadores de pós-graduação que, portanto, frequentemente precisam ler textos científicos complexos em língua inglesa.

Assim, há um evidente prejuízo para o grau de precisão da aferição da seção de leitura do TOEFL ITP para esse contexto. Isso é acentuado por, pelo menos, outros dois fatores: i) a não autenticidade (artificialidade) dos textos-base; e ii) o público-alvo amplo e, portanto, variado, que faz com que esse teste seja mais abrangente para atender às necessidades de comunidades bastante heterogêneas. Dessa forma, pode-se concluir que a proficiência em leitura de língua inglesa (acadêmica) significa, para a seção de leitura do TOEFL ITP, entender



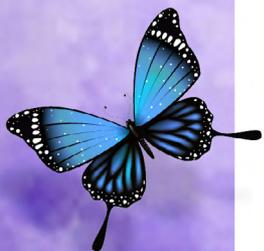
com objetividade os aspectos semânticos e pragmáticos de um texto curto e descontextualizado, alinhando-se, em certa medida, com a concepção de linguagem como expressão do pensamento, que enfatiza a repetição e memorização de estruturas linguísticas e dispensa a necessidade de se refletir acerca dos “contextos e significados diversos possíveis no momento de produção e recepção, [d]as situações de produção e recepção, e, conseqüentemente, [d]o sujeito como agente e participante de todo o processo de interpretação textual e discursiva” (BRAHIM, 2013, p. 114-115). As considerações finais do estudo são apresentadas na próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos a análise de três testes de inglês como língua adicional a partir da perspectiva teórico-metodológica da ACG. Considerar esses testes como gênero possibilitou o entendimento de suas características mais abstratas, como, por exemplo, das visões de linguagem que os subjazem. Essas análises pretendem contribuir tanto para a subárea da Linguística Aplicada, ao expor características de gêneros que circulam de forma expressiva no contexto da educação básica e superior brasileira, quanto com o campo da Análise de Gênero, explorando gêneros que não são tipicamente investigados no campo.

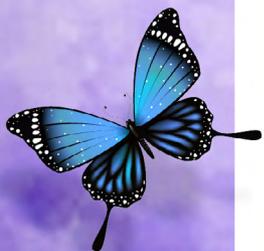
O estudo acerca do ENEM-LI também resultou em contribuições imediatas para o contexto escolar, aspecto que é incentivado pela Linguística Aplicada. Uma dessas contribuições foi a elaboração de um material para os examinandos do ENEM-LI, contendo informações sobre o teste e instruções de como resolver as questões (RADÜNZ, MARCUZZO, 2020b). Esse material foi disponibilizado no formato digital e resultou em convites para participação em uma en-

SUMÁRIO





trevista sobre o ENEM-LI, veiculada por um programa de rádio³⁷, e em uma conversa com alunos do Ensino Médio, também sobre o exame. Os estudos acerca do TESLLE de inglês e da seção de leitura do TOEFL-ITP foram recentemente concluídos, e materiais didáticos voltados aos examinandos desses testes estão em fase de desenvolvimento, para, assim, contribuir com o conceito de Letras para a Liberdade, fornecendo ferramentas para que estudantes consigam cumprir seus objetivos por meio do uso da linguagem, e para que testes sejam instrumentos socialmente significativos.



SUMÁRIO



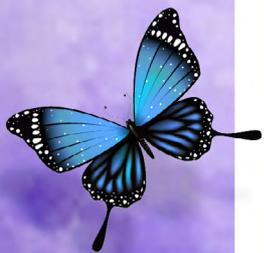
³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=epguvaa5rw0&feature=youtu.be>>. Acesso em 22 fev. 2021.



8

*Ana Maria Amorim de Alencar
Maria Clara da Silva Ramos Carneiro
Mayara Ribeiro Guimarães*

OFICINAS POTENCIAIS: a democratização da escrita criativa



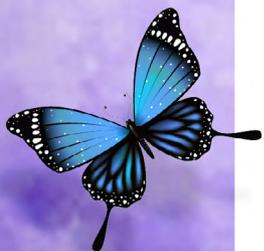
SUMÁRIO



As oficinas de literatura potencial são uma prática coletiva que parte de exercícios de *escrita sob restrição* para liberar a criatividade: a partir de jogos ou desafios de escrever, exploram-se formas incomuns de redigir um texto, seja pela transformação de textos conhecidos, novas formas fixas, interdição de letras ou outros elementos textuais. Ao longo das oficinas, a prática da escrita e da leitura em voz alta reforça uma dimensão coletiva do processo literário, pois todo texto pressupõe um destinatário. As oficinas lembram que a literatura não precisa ser sempre séria: em vez do privilégio do ego que aguarda a inspiração para escrever; nelas, se privilegia o refinamento da linguagem por jogos de palavras, paródias e pastiches. Tal prática também se desdobrou para outras artes, como música e quadrinhos.

A língua, a “expressão obrigatória da linguagem” (BARTHES, 1980, p. 12), já é em si repleta de regras. O texto literário, por sua vez, é acrescido de “uma série de restrições e procedimentos que entram uns nos outros como bonecas russas” (LIONNAIS, 1973, p. 20).³⁸ Porém, se a língua nos obriga a dizer sempre da mesma forma – o fascismo da língua, segundo Roland Barthes na *Aula* –, e ainda naturaliza relações de poder, o texto literário, por sua vez, ao explorar novas torções no corpo da linguagem, trapaceia a própria língua (e o poder): a literatura se vale da ambiguidade dessa língua, modifica-a por dentro, renova-a explorando suas potencialidades. Perceber a complexidade da língua, brincar com ela, leva os sujeitos a conquistarem uma forma de liberdade. Permite-lhes aproximarem-se de outras obras pelo corpo do texto, em vez do ensino tradicional que posiciona autores e obras em um panteão inalcançável. Democratizar a escrita seria, portanto, uma forma libertária, que desperta nos sujeitos sua potência criativa, ao mesmo tempo que lhes faz refletir sobre a literatura, sobre si e o que acontece ao seu redor. Longe de ser uma punição, escrever é uma necessidade, um direito e, a partir da prática potencial, um divertimento.

³⁸ Nossa tradução, bem como as outras citações no texto, a não ser quando indicado.



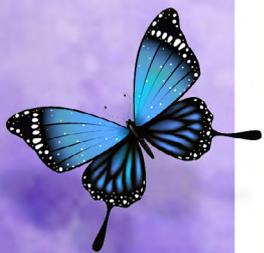
SUMÁRIO



Não por acaso aproximamos a Aula de Barthes ao primeiro manifesto do Oulipo escrito por François Le Lionnais no parágrafo acima: os dois textos são contemporâneos, e, se no discurso de Barthes propõe-se o estudo da literatura pela sua forma e sua história (a semiologia barthesiana), o segundo anunciava os pressupostos de um grupo de autores que retomava antigos ensinamentos da retórica para brincar de escrever. O texto de Le Lionnais (1973) enuncia a fundação do Ouvroir de Littérature Potentielle (Oficina de Literatura Potencial), que pretendia reunir formas novas de fazer literatura para serem utilizadas por autores futuros. Fundado por matemáticos (como Le Lionnais) e escritores (como Raymond Queneau) em 1960, o grupo tem por objetivo pesquisar, justamente, jogos de escrever para livrar o texto dos lugares comuns da língua. E o presente capítulo apresentará exemplos de como tais jogos permitem uma experimentação da linguagem em sala de aula, em função de sua desautomatização e renovação.

A princípio, os autores do Oulipo reuniam-se de forma quase secreta, porém aos poucos foram multiplicando as oficinas públicas em que divulgam e ensinam suas técnicas de escrita (as restrições). Hoje há, inclusive, eventos fixos de apresentação do grupo, como as leituras mensais na Biblioteca Nacional da França em Paris, ou as oficinas livres (Recréations) em Bourges, todo mês de julho.

No Brasil, as oficinas começaram a ser disseminadas pela professora Ana Alencar em cursos optativos e de extensão na UFRJ, em 2004 em colaboração, sobretudo, com a professora Ana Lúcia Moraes (UFRN). Ana Moraes fizera doutorado na França, sob a orientação de Claudette Oriol-Boyer, responsável pela introdução das oficinas de escrita potenciais no contexto acadêmico (ORIOLEBOYER, 2005). As oficinas na UFRJ, durante duas décadas, foram parte de um projeto de pesquisa sobre o Oulipo, com apoio do CNPq, que incluiu aulas, oficinas, teses, traduções e publicações.



SUMÁRIO

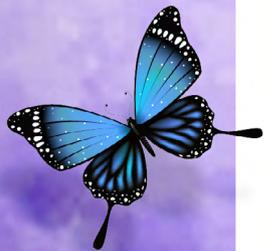


Mais recentemente, as restrições vêm sendo aplicadas no ensino de literatura e em cursos de extensão da UFPA e UFSM, e neste capítulo apresentaremos alguns exemplos dessas produções. A potência pedagógica das oficinas é a de permitir aos participantes aproximarem-se da escrita literária sem cerimônias, em que sujeitos se apropriam da literatura ao jogar com ela. Dois princípios, portanto, regem as oficinas: o princípio do coletivo, em um ensino que tange o fazer escolar freiriano, e o princípio do jogo, desde a distribuição da palavra a cada exercício das oficinas, desafios de linguagem que levam os participantes a suprimir elementos ao quais recorreríamos normalmente, até a transformação de textos existentes.

Neste capítulo, apresentaremos um histórico da disseminação das oficinas de escrita potencial – e de sua oficina análoga, de quadrinhos potenciais – no Brasil, com alguns exemplos dessas atividades, expondo de que forma essa abordagem de ensino permitiria uma maior democratização dessa “trapaça salutar” (BARTHES, 1980) que é a literatura aos discursos de poder dominantes nas instituições de ensino. Nossa proposta é disseminar tais atividades de escrita, para que possam ser integradas aos cursos regulares de ensino, de maneira descentralizada e libertária.

O OULIPO E AS OFICINAS DE ESCRITA POTENCIAL PARA TODOS

O Oulipo propõe experimentações de estilo a partir de antigas práticas retóricas, mas também a inventar novas *restrições* (como escolhemos traduzir as famosas *contraintes*) que pudessem guiar o esforço de criação. Em encontros marcados sobretudo pelo humor e pelo compromisso único de explorar as potencialidades da linguagem, os oulipianos se diziam “ratos que constroem, eles próprios, os



SUMÁRIO



labirintos de onde se propõem sair”. Se a literatura moderna veio questionar radicalmente certo misticismo da arte e do artista, como gênio inspirado criador de uma obra que transmitisse uma mensagem aos leitores, vistos como receptores passivos do sacrossanto Significado da sacrossanta Obra, o contexto histórico do surgimento do Oulipo é marcado pela eclosão, na França, do que se conhecerá como Estruturalismo (inscrito na corrente formalista europeia), que provocou uma reviravolta no modo de se entender o sujeito, a linguagem, a sociedade, a história, a sexualidade.

O pensamento da língua como forma, jogo de diferenças, estruturação, trouxe também uma crítica radical à tradicional noção de sujeito, em particular ao seu psicologismo (sujeito como dono de uma vontade consciente que comandaria seu discurso e sua ação).

A obra de Raymond Queneau foi o ponto de partida do grupo Oulipo. Conhecido do grande público por alguns livros explosivos, como *Exercícios de Estilo* (1995) e *Zazie no metrô* (2009), foi um grande investigador da literatura, e em particular, da história das literaturas experimentais. Ele conciliava fontes tão diversas e surpreendentes quanto a retórica antiga, o estudo dos “loucos literários”, o surrealismo, a defesa e ilustração de um “neo-francês”, a ‘Patafísica de Alfred Jarry, a matemática, a arte poética de Boileau, a língua de James Joyce, o dicionário inacabado das ideias preconcebidas (*Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert).

Seu *Exercícios de estilo*, publicado em 1947 (QUENEAU, 1995; 2012), narra uma mesma história (uma observação banal dentro de um ônibus) que se declina em 99 outras formas, sistematicamente intituladas (Anotações, Litotes, Metaforicamente, Surpresa, Arco-íris, Hesitações, Insistências, Dubitativo, Lipograma, Visual, Olfativo, Pessimista, Soneto, Ode...). Essa multiplicidade de variações indaga o sentido de original e cópia, pela via da reescrita de um mesmo texto, cujo conjunto de derivações transformam o texto de partida, como se a forma de con-



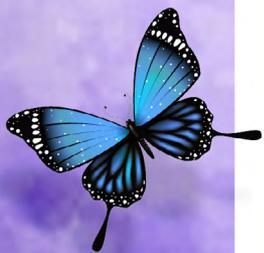
SUMÁRIO



tar fosse mais importante que o fato. Le Lionnais colaborou com ele no cálculo do *Cent Mille Millions de poèmes*, em que os versos de um soneto mudam de posição para formar até “cem mil bilhões de poemas”. O fato de serem matemáticos fortemente atraídos pela literatura ou escritores desejosos de investigarem os laços possíveis entre literatura e matemática, os leva a explorar formas combinatórias de texto, contos em grafos ou arborescências, atividades aritméticas, e a ênfase no “potencial” de uma dada forma, indicando as inúmeras possibilidades geradas por uma determinada restrição. A regra se confunde com um axioma ou um algoritmo e, em todo caso, é equacionável.

Outra figura emblemática do Oulipo, poeta, antropólogo, etnógrafo do “infra-ordinário”, Georges Perec encarna o júbilo da escrita. Seu primeiro livro publicado, *As coisas* (2012), recebeu o prêmio Médicis, e muitas de suas obras foram escritas numa perspectiva oulipiana: *O sumiço* (PEREC, 2015) é um romance de 300 páginas em que o autor emprega a restrição de não utilizar a letra “e”, vogal mais recorrente na língua francesa; *A vida - modo de usar* (PEREC, 1991), livro feito como um quebra-cabeça, enciclopédico, descreve a vida de um prédio parisiense, por várias gerações. As restrições que comandaram a escrita desse último livro foram criadas e decididas dentro do grupo. Uma delas é chamada de “o problema do cavalo” e refere-se ao deslocamento da peça cavalo no xadrez, que, além de andar em “L”, na restrição de Perec, só pode parar uma vez em cada casa do tabuleiro, sem repetir nenhuma delas. Desse modo, das cem casas desse tabuleiro imaginado, uma delas jamais será visitada pela peça.

No conjunto das literaturas de Oriente a Ocidente, é possível notar a persistência de regras, formas fixas e jogos que remetem para o lúdico, a leveza, a engenhosa aptidão com a forma. Tais fontes e autores, desde o início, inspiraram o grupo que os chamou, borgeamente, de “plagiadores (do Oulipo) por antecipação”. Dentre eles, os acrósticos na Bíblia (Salmos 33 e 18), os anagramas da poesia latina,



SUMÁRIO



tal como investigados por Saussure, as formas poéticas japonesas (haikai, tanka, shi), a sextina (poema de forma fixa em decassílabos com 6 palavras e sem rimas que se repetem mudando de lugar, segundo a lógica de uma sequência de Fibonacci) inventada por Arnaud Daniel, trovador do século xii e muito praticada por Camões. De Rabelais à Racine, passando pelos Grandes Retóricos, trocadilhos são recursos frequentes (a paronomásia: a recorrência a palavras semelhantes; a antístrofe: inversão ou supressão de letras em uma palavra). Unindo matemática e literatura, escolheram como objeto de suas pesquisas técnicas como essas, capazes de impulsionar a criação. Tudo aquilo que a terminologia romântica associava à genialidade (inspiração, originalidade, intuição, talento...) equivale, nessa concepção de escrita, à capacidade que se adquire de encontrar caminhos possíveis, ferramentas, para facilitar o trabalho criativo.

O Oulipo opõe, portanto, o gênio à técnica. Suas atividades podem ser utilizadas por qualquer pessoa que queira escrever: nas aulas e oficinas, seguimos o espírito oulipiano de democratização e difusão das práticas de escrita restritiva. A ideia de restrição pode assustar no princípio, mas ao longo das oficinas, os participantes descobrem-se sujeitos criativos, com mais segurança quanto a seus próprios textos, ao mesmo tempo que se integram mais com seus colegas a partir da escrita. Em exercícios que podem durar de cinco a dez minutos, os participantes se desinibem, riem, criam, e aprendem, também, que o fazer literário é um jogo ao alcance de todos.

AS RESTRIÇÕES

No cerne da proposta oulipiana, em que a produção de todo texto (em prosa, em verso, dialogado, pouco importa) obedece a regras preestabelecidas, mas livremente escolhidas, as restrições vão



determinar a forma do texto antes mesmo que se pense no conteúdo. O exercício S + 7 é um exemplo de restrição inventada pelo grupo: escolhe-se um texto e substituem-se todos os substantivos pelo sétimo subsequente a cada um deles, encontrado em um dicionário qualquer. O resultado é um texto absolutamente aceitável do ponto de vista gramatical, porém absurdo e surpreendente do ponto de vista do sentido. Arranca gargalhadas dos alunos a cada exercício. Assim, tomando-se como texto de partida o início do Gênesis:

No princípio, Deus criou o céu e a terra. Ora, a terra estava vazia e as trevas cobriam o abismo, e o sopro de Deus pairava sobre as águas.

Deus disse: “Haja luz” e houve luz. Deus viu que a luz era boa, e Deus separou a luz e as trevas. Deus chamou à luz “dia” e às trevas “noite”. Houve uma tarde e uma manhã e foi o primeiro dia.

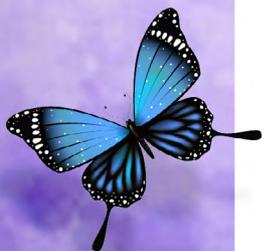
Obtivemos o seguinte texto, pela restrição S + 7:

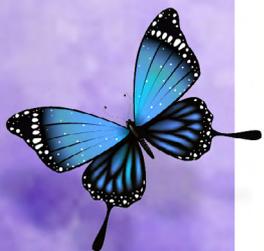
No princípio, Devoção criou o chafariz e o térreo. Ora, o térreo estava vazio e os tribunais cobriram a abóbora, e o sortimento de Devoção pairava sobre as aguardentes.

Devoção disse: “Haja macaco” e houve macaco. Devoção viu que o macaco era bom, e Devoção separou o macaco e os tribunais. Deus chamou ao macaco “diagnóstico” e aos tribunais “nomeações”. Houve um tártaro e um manifestante e foi o primeiro diagnóstico. (Ana Alencar, com *Dicionário francês-português, português-francês*. Porto, Porto Editora, sem data)

As restrições variam de nível de dificuldade, desde as mais simples às mais complexas, envolvendo metrificação e versificação, em estruturas que se tornam equacionáveis. Entre as mais simples estão: a *logo-gincana* ou *logo-rallye*, também conhecida como percurso obrigatório, o supracitado S+7, a *moral elementar*, o *tautograma*, entre outras. Os exemplos a seguir são criações de participantes das oficinas realizadas com alunos da UFPA, ministradas online pelas autoras do presente capítulo no segundo semestre de 2020. Tais oficinas foram

SUMÁRIO





SUMÁRIO



organizadas em duas turmas, na forma de três encontros de duas horas pelo *Google Meets*, e os participantes postavam seus resultados para leitura coletiva no chat durante o encontro, e depois colavam suas produções em um arquivo único compartilhado.

a) *Logo-gincana*: propõe-se a escrita de um texto em qualquer gênero no qual apareça obrigatoriamente uma série de palavras escolhidas ao acaso, na ordem em que foram sugeridas, podendo-se recusar 3 dessas palavras. A recusa é para evitar palavras de um mesmo campo semântico, para ajudar os participantes a saírem do lugar-comum na escrita. O exercício é simples, e também pode ser aplicado em turmas de língua estrangeira. Assim, a partir do grupo de palavras “amanhã, amor, vento, floresta, podre, voltar, homem, caminho, crença, boleto, viver, sentir, noção, mofo, piscina” obtivemos:

a. O amanhã pedia amor e interesse, mas já havia deixado que o vento me trouxesse as manias que um dia perdi, em uma desiludida floresta obscura de sentimentos. Eram sutilezas da mente que estavam podres e esquecidas, voltando sem perceber pelo homem que sou e o caminho que tomei. Já abatido e sem entender perdi a crença nos dias felizes, de boletos pagos e sorrisos abertos. Viver é abraçar as angústias tanto assim? Talvez sentir a noção se perder, afogada em mofo e piscinas de sol. (Marcus Rihene)

b) O *abecedário* propõe a escrita de uma frase, ou várias, em que cada palavra comece com as letras na ordem do abecedário, sem palavras intermediárias.

b.1) Autônoma. Bela, completa. Divagações externas. Falhas gigantescas. Hodierno intransponível. Juras. Kings. Lasciva momentânea. Normatizando ossos. Palavras. Quaisquer resoluções, soluções transgridem universalmente volúpias. We. You. Zizi. (Jeniffer Yara)

b.2) Amanhã buscarei caminhar de elevador. Farei grandes histórias inimagináveis: Japão, Kremlin. Lá montarei uma nova odisséia. Porque quero rir, sorrir. Também uma vida, Walber, xingarei Yale, Zeus. (Francisco Alves Silva)



c) O *tautograma* consiste na escrita de um texto em que todas as palavras comecem com a mesma letra.

c.1) Na névoa nascente, na nova nimbus, nascia, no navio, notório noviço Nestor. Ninguém nunca notara nada nefasto nele. (Cinthia Ishida)

No site do grupo Oulipo, cerca de duzentas restrições são elencadas.³⁹ Podemos adaptá-las para o português, bem como inventar novas restrições, outro objetivo central do grupo. Algumas são facilmente adaptáveis, como o *lipograma*, em que o autor se impõe a regra de jamais usar determinada letra, ou mais de uma, podendo ser uma vogal ou uma consoante, excluindo do texto palavras que contêm essa(s) letra(s) – a forma mais radical desta restrição é o livro *O sumiço*, de Georges Perec (2015). Ou, ainda, a (d) *carta do prisioneiro*: trata-se de escrever uma carta tal qual um prisioneiro que possua apenas um pedaço *muito pequeno de papel* e, portanto, precisa dispensar as letras com “alças” (b, d, f, g, h, j, k l, p, q, t, y, z), de modo a economizar espaço com letras que só ocupem uma linha.

d.1) Eu escrevo a você só com o meu coração. Sei ser só seu sem sair um mero som. Movo as coisas com um aceno não raso em mim. O céu me vira ao avesso em verso e rosas só em mirar sua versão. (Evandro G. Paixão)

d.2) Vou morar no céu, meu amor se consumiu. As casas caem no caos, como eu cairia no meio. Sou menor e menos assim, a cura não caiu mas eu cairei. Ao céu, eu. (Marcus Richene)

Outras restrições também foram criadas para o português. A (e) *alternância vogal-consoante*, bem difícil de aplicação em outras línguas, pede ao sujeito que não coloque vogal ao lado de vogal, nem consoante ao lado de consoante, em um texto em sequência:

e.1) “Faça tudo”, me diz. A fadiga me faz uma capacidade d’abolir a vida. No bar, o falido do lado de casa, pede: “me bebe”. (Carol Andrade)

³⁹ As restrições encontram-se no endereço: <<https://oulipo.net/fr/contraintes>>.





Às formas conhecidas da poesia, como o soneto, a balada, a ode, os oulipianos adicionaram formas novas, como a (f) *moral elementar* de Queneau: “Primeiro, três vezes 3 pares + um de duplas SA (substantivo e adjetivo). Depois, um interlúdio de sete versos de até cinco sílabas cada, em sintaxe livre. E, por fim, uma vez 3 pares + um de duplas SA, de modo que aliteraões, repetições, rimas e espelhamentos façam ecoar entre si os 24 vocábulos das duplas do poema.” Tem-se assim uma forma poética em que o jogo de espelhamento constitua a “moral” da história – e cujo título deve conter ou a palavra “moral” ou “elementar”.

f. “Das temperaturas elementares”

clima legal clima quente mudança climática
clima enigmático?
gente fria gente pedinte planeta fértil
gente decadente
bandidos vivos vidas ausentes mente quente
saco cheio
não,
não houve
nenhuma lei
capaz de
levar
ao
desaquecimento
corpo capaz mentes vazias gente enganada
lei vazia
(Ana Alencar)

O haikai japonês também inspirou os oulipianos. Poema de três versos, de estrutura 5 – 7 – 5, completando no total 17 sílabas ou sons, o haikai ainda exige, na tradição japonesa, a obrigatoriedade de se usar um “termo de estação” e de ocultar a primeira pessoa pronominal. Em sua simplicidade e sutileza, o haikai retira a subjetividade da língua, cristalizando um instante, um movimento na observação da natureza ou da realidade de um modo geral:

SUMÁRIO





A cinza tarde
Arrola-se no canto
Dos pássaros e vai
(Sarah Ferreira)

Fizemos também *haicais metalinguísticos*, com uma segunda restrição: a de inserir dois diferentes registros sensoriais. como o que segue

No canto, calados
Lamentam, sós no escuro
Os livros fechados
(Danielle Barros)

A *haicaização* de um poema, outra restrição, consiste em manter apenas as partes finais de cada verso, reduzindo-o às palavras que rimam. Criam-se assim brevíssimos poemas próximos do haikai. Examina-se então o espelhamento entre o poema de origem e o poema criado. As listas são outro recurso muito utilizado pelo Oulipo, ela

também traz um efeito de segurança: sua ordem é arbitrária, não é preciso encadear as conexões lógicas. O jogo do desejo enumerando sem saber em nome de quê; pura parataxe, ela “neutraliza e nivela os elementos da cultura que ela trata como dados indistintos.” (CARNEIRO, 2015, p. 191)

Portanto, a catalogação frequente de novas e antigas restrições são um exercício constante e contínuo. “Etnógrafos do infraordinário”, eles coletam também elementos do cotidiano, como o “Poema do Metrô” de Jacques Jouet, que também é uma restrição em forma de *ars poetica*:

Só pode compor na cabeça enquanto o metrô está andando
Só pode escrever quando está parado na estação
Faz entrar no seu poema, as pessoas, as imagens, as
sensações, o tempo, o que vier à mente. (JOUET, 2017)

SUMÁRIO





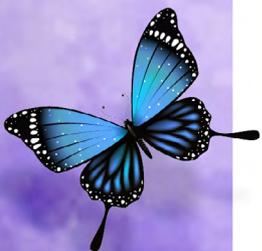
ENSINO DE ELABORAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O OUBAPO

Inspirados no Oulipo, muitos outros grupos de artistas tentaram repensar a ideia de restrição para suas artes (os OuXPo, significando “oficina de X potencial”), incluindo a música, a pintura, e até a culinária (OuMuPo, OuPeinPo, OuCuiPo, respectivamente). Dentre eles, o Ouvroir de bande dessinée potentielle (Oficina de quadrinhos potenciais), Oubapo, um dos mais conhecidos, foi criado nos anos 1990. A ênfase metalinguística dos jogos oubapianos fez parte de certo desenvolvimento de uma reflexão aprofundada sobre o fazer quadrinhos, e não à toa as estratégias do grupo são lembradas por autores como um modo específico para pensar sua forma.

Os oubapianos adaptaram restrições oulipianas: exercícios de estilo com alterações de perspectivas de uma narrativa única ou pastiches de autores de quadrinhos; S+7 em que imagens são substituídas por outras selecionadas com a ajuda de um dicionário; e uma série de adaptações do lipograma para as histórias em quadrinhos eliminando, em vez de letras, alguns dos elementos cruciais na produção de uma narrativa em HQ, como balões ou personagens.

Uma restrição comum é escrever narrativas sem conteúdo textual, os “*quadrinhos mudos*” – os oubapianos complicam um pouco mais esse jogo ao pedir “*quadrinhos cegos*”, apenas com o conteúdo textual, em que a posição dos quadros e dos balões garantem a distribuição de papéis e da narrativa. Suas restrições se dividem entre gerativas (regras criadas como princípio gerador) e transformativas (recriação a partir de obras existentes), e cada restrição vai incidir em um nível diferente de uma história em quadrinhos: o livro (o objeto completo), a página (uma parte reunindo um todo da narrativa), a sequência

SUMÁRIO





(desdobrando a sequência narrativa em formas variadas), a sequencialidade (perturbando a ordem sequencial exigida normalmente por uma história em quadrinhos), o quadro (uma unidade no interior da página), a semântica (jogos de sentidos provocados por modificações na página), o texto, a imagem, o personagem, o modo de desenhar.

Figura 1 - Participante 2 - Oficina na UFRJ, 2013

ALZINEIA R. B. FILHA SOUZA



Fonte: as autoras.

O livro brasileiro *Tension de la passion*,⁴⁰ por exemplo, de declarada inspiração oubapiana, apresenta uma *reinterpretação textual*, em que um coletivo de autores foi convidado a imaginar uma história a partir do mesmo texto. Uma ideia bem simples e de fácil realização, que possibilita um trabalho coletivo do texto, posto que a leitura é enriquecida pela reunião de várias interpretações gráficas de um mesmo conteúdo textual. É possível pensar textos clássicos para os quais os participantes imaginam outra narrativa visual. Partindo de histórias existentes, também é possível realizar sua substituição textual, com novo texto livre ou um texto clássico. São exercícios que permitem verificar como o conteúdo verbal está em relação dinâmica com o conteúdo

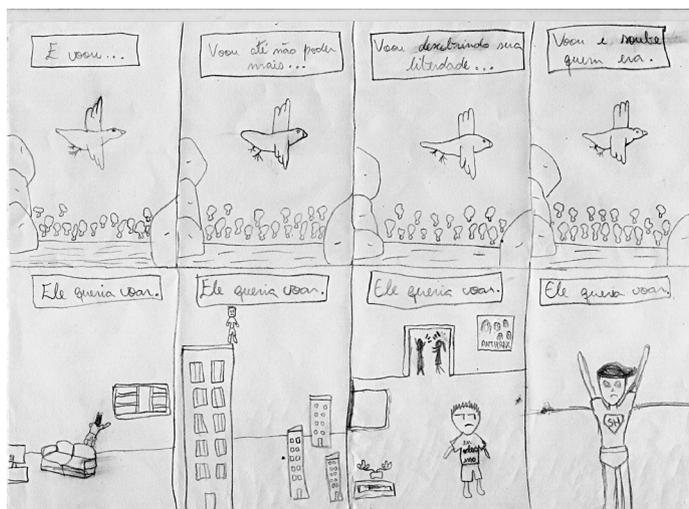
⁴⁰ O resultado também está disponível online, no site da editora Beleléu, pelo link <<http://www.revistabeleleu.com.br/velho/series/tension-de-la-passion/>>.





imagético. Outra forma de exercício nesse sentido é a reinterpretação gráfica: uma página de quadrinhos sem as imagens é oferecida aos participantes, que devem imaginar uma nova história a partir dos pontos de apoio da página (quadros e balões). Verifica-se que a posição que determinado texto ocupa também importa para a narrativa, e se desdobram os sentidos possíveis desse texto.⁴¹

Figura 2 - Participante 2 - Oficina na UFRJ, 2013

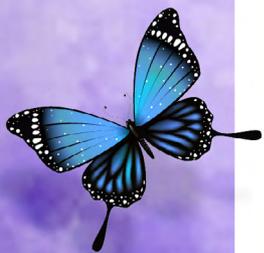


Fonte: as autoras.

A reiteração de um mesmo elemento, uma restrição minimalista de criação, permite efeitos diversos na narrativa. Como exemplo, na Figura 2, encontram-se dois exercícios pedidos a um estudante da UFRJ em oficina na Faculdade de Letras em 2013: uma *iteração icônica* com alteração apenas do conteúdo textual, que evoca um tempo contínuo, e uma *iteração textual*, cuja mudança do conteúdo visual provoca um efeito poético para a frase repetida. O minimalismo

⁴¹ Alguns exemplos de produções de reinterpretação gráfica de uma mesma história da Turma da Mônica: <<https://balburdia.net/2016/09/23/1-2-3-ja-producoes-das-oficinas/>>.





SUMÁRIO

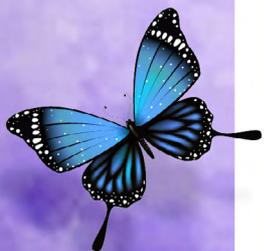


também pode aparecer na escolha de um ponto de vista único, de um objeto único. Em oficinas a distância em 2020 para participantes da Bienal de Quadrinhos de Curitiba Versão Online e para alunos do Colégio Politécnico da UFSM, cada participante foi convidado a se apresentar em quatro a seis quadros, e em cada quadro era necessário desenhar um objeto que estivesse no ambiente em que ele se encontrava, com texto livre: uma restrição criada a partir do fato de estarmos confinados, combinando instruções bem precisas para fabricação do exercício. Assim, várias pessoas desenharam seus celulares, computadores e outros objetos que lhes ajudavam a fugir do cotidiano (instrumentos musicais, videogames, livros).

A exigência de desenhar elementos simples e a seu alcance permitiu que criassem narrativas curtas falando de si, ao mesmo tempo em que se ausentavam da cena: os objetos que lhes rodeavam ajudavam a contar sua história. Descobre-se que desenhar não é tão difícil assim, e que para elaborar uma narrativa de si é bem melhor evitar cair no lugar-comum. E, nesse momento em que todos já estavam afastados e sem se ver, voltar-se para o desenho, e para o desenvolvimento de novas ferramentas ajudou tais pessoas a elaborar melhor, pela criatividade, ausências, saudades, faltas.

A PRÁTICA DAS RESTRIÇÕES EM SALAS DE AULA E NO ENSINO DA LEITURA

Por estimularem a apreensão da forma literária pela prática da escrita, as ferramentas do Oulipo poderiam ser usadas (e foram!) em qualquer sala de aula como instrumentos no ensino de leitura e escrita, considerando a correlação intrínseca entre ambas. Ter vontade e gostar de escrever só pode revigorar a curiosidade e o interesse em



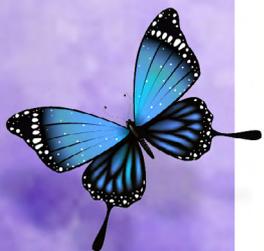
SUMÁRIO



ler. Como mencionado, o começo da difusão da prática oulipiana no ensino da literatura no Brasil se deu na Faculdade de Letras da UFRJ, em disciplinas regulares, cursos optativos e de extensão ministrados por Ana Alencar e Ana Moraes. Alguns dos frutos desse trabalho foram reunidos no Dossiê lauretê, publicado na revista Terceira Margem (ALENCAR; MORAES, 2005, p. 114-132). Nas aulas de teoria literária de Ana Alencar, por exemplo, a prática da leitura de teóricos incluía exercícios de escrita, como criação de contos de fada a partir das funções do formalista russo Vladimir Propp: ao experimentar as funções observadas pelo teórico, era possível entender o texto em sua materialidade a partir de um modelo de estruturação da narrativa.

O pastiche é outro instrumento poderoso no ensino de literatura para entender a noção de estilo: o que se imita na escrita quando se imita o texto de um autor? Que elementos de sintaxe, que vocabulários e campos semânticos estão em jogo em determinado texto? O que se repete em um texto? São questões que qualquer leitor pode se colocar para entender noções como gênero, uso estético da linguagem, narratividade. A participação ativa no fazer literário sensibiliza o aluno para o aspecto conceitual na abordagem do texto. Ao trazer riso e leveza esperava-se que esse hábito pudesse aprimorar a performance de leitura e trazer ousadia na recepção de textos literários, uma transformação potencial da relação passiva que esse aluno – futuro professor e formador de leitores em escolas e outras universidades – pode ter com a literatura.

A prática foi replicada em oficinas, em escolas, espaços públicos, espaços privados de ensino, bibliotecas comunitárias, festivais literários e de quadrinhos, e até mesmo em instituição psiquiátrica por pessoas formadas nessa prática. Mais recentemente, as oficinas se tornaram projetos de ensino e de extensão desenvolvidos na UFSM e na UFPA, e as professoras também começaram a introduzir os exercícios oulipianos nas aulas de literatura. Em 2018, constatamos o



SUMÁRIO



crescimento de uma onda de adoecimentos mentais e emocionais aportando em nossas salas de aula – um adoecimento do mundo, com discursos de ódio assumindo o poder, impactando diretamente no humor, o dia-a-dia e o ir e vir de nossos alunos, bem como na redução sistemática de direitos adquiridos e avanços alcançados nas últimas duas décadas, sobretudo no campo da educação e na perspectiva de emprego. Sentimos a necessidade de revirar esse cenário pelo avesso, buscando um pouco de alegria e leveza. As estratégias oulipianas vieram ao encontro da necessidade de se desenvolver atividades de promoção de saúde para a população, pois a apropriação da escrita e o estímulo do riso são potenciais também por isso: não é raro que os participantes comparem o texto a uma prática terapêutica, operando sobre a autoestima dos sujeitos.

No curso de literatura brasileira da UFPA, o início de cada aula se transformava em uma oficina. A cada aula, que ocorria uma ou duas vezes por semana, durante todo o semestre, os 15 minutos iniciais eram utilizados como “aquecimento” para o trabalho. Um exercício de escrita baseado em uma restrição simples era passado, e os alunos tinham 5 minutos para produzir um pequeno texto, estimulando o fluxo de consciência, uma escrita mais automática, espontânea e sem elaborações. Em seguida, passava-se à leitura em voz alta do material. Os comentários eram bem-vindos e livres. Essa prática, instaurada durante os anos de 2018 e 2019, não só incentivou os alunos a chegarem na aula mais pontualmente, como ativou o gosto pela escrita criativa, aguçou e apurou a leitura de poesia e ficção e a relação com o livro, despertando neles a vontade de usar essas ferramentas em atividades didáticas nas escolas em que davam ou dariam aulas.

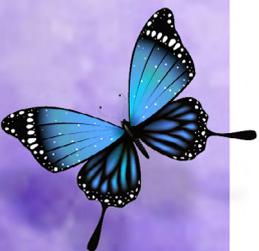
Existem outros modelos de oficina a serem adaptados e desenvolvidos também fora do circuito universitário, por exemplo no espaço comunitário, hospitalar, carcerário... E isso mostra o alcance que o Oulipo e a escrita criativa podem ter como instrumento político para a



ampliação, diversificação e democratização da leitura e da escrita, em um país que elitiza e segmenta o acesso a esses direitos. Algumas oficinas foram desenvolvidas em uma das mais antigas bibliotecas comunitárias no Brasil, situada perto da UFPA, no bairro do Guamá, na periferia da cidade de Belém do Pará.

O Espaço Cultural Nossa Biblioteca (ECNB) funciona com o apoio de editais culturais e educacionais. Sustentado por doações e projetos desenvolvidos pelos coordenadores, dentre os quais professores da rede pública, tornou-se um centro de ensino e cultura, fora do eixo ortodoxo, um lugar de convivência e intercâmbio entre profissionais da educação, artistas, crianças, adolescentes, mães, idosos e famílias inteiras. O princípio que o dirige é a disseminação de uma política de leitura em âmbito estadual como instrumento de luta social, de forma a atingir toda a população, sobretudo aquela à margem da sociedade. Lá, foram oferecidas oficinas de escrita voltadas para três grupos distintos: crianças de 7 a 13 anos, adolescentes de 14 a 17 anos e as mães dessas crianças e adolescentes.

Poesia, ficção, narrativas orais de povos tradicionais e até letras de música do cancioneiro popular, tudo era matéria a ser trabalhada nos exercícios de escrita ou desenho. Essas atividades tocavam não apenas na dimensão educacional, mas também na autoestima dos participantes, em suas vidas privadas e situações domésticas, e até em questões como sexualidade e violência. O efeito terapêutico autoanalítico se fazia logo sentir. Sem cerimônia, inventar a literatura através de palavras roubadas, símbolos emprestados e contrabandos linguísticos, ou ativar a imaginação dos possíveis da linguagem graças a restrições absurdas, são modos de suportar a angústia do cotidiano, levando o sujeito a se descobrir capaz de escrever e expressar suas ideias e pensamentos. Além disso, por ser uma prática produzida e compartilhada em grupo, a leitura em voz alta passava a dar vida ao texto lido.



SUMÁRIO

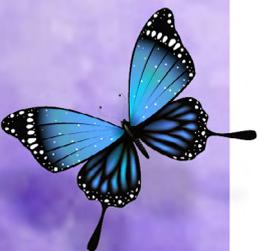




CONCLUSÃO

Com essas atividades, compreendemos que a prática oulipiana, para além de um simples jogo de escrita, tem uma força política que atua no individual e no coletivo, no privado e no público-comunitário, no educacional e no psíquico. Em um país com déficits espantosos de escolaridade, assistência médica, psicológica e sanitária, o acesso e a valorização da educação são colocados em último plano por uma política de desprestígio e menosprezo do campo. Uma consequência disso é o pouco incentivo ao hábito de leitura, que se torna restrito e localizado – como se ler e escrever não fossem uma necessidade e um direito. Assim, a prática oulipiana se reveste de uma força política que pode e deve ser usada em favor de transformações no campo educacional e cultural, e na sociedade, por conseguinte. Essa prática criativa sob restrição atua como instrumento de fomento da leitura e da escrita, conferindo ao público o lugar de produtor de textos e de detentor de voz, independente de sua origem social, econômica e cultural. Longe de ser uma punição ou uma obrigação, escrever é um jogo que se aprende facilmente, a partir do momento que se sabe falar: não é preciso ser detentor de um saber prévio, ou de uma norma culta para entrar nesse jogo. Ao acrescentar regras absurdas ao conjunto das regras habituais da língua, potencializa-se a escrita como uma brincadeira, livrando o indivíduo da armadilha da seriedade e da hierarquização escolares, que lhe impedem muitas vezes de *tomar a palavra* (em todos os sentidos dessa expressão).

Pensando que o jogo está em tudo: há o jogo político, diplomático, até o amoroso, o cênico, e também de linguagem, entendemos que ele é uma noção também filosófica, séria, sobre a qual devemos nos debruçar para entender o que está “em jogo” em cada sistema. Mas apesar da seriedade aí envolvida, a abordagem do Oulipo propõe justamente o oposto, apostando no lúdico como elemento de

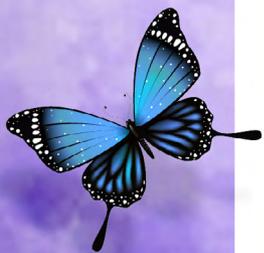


SUMÁRIO





ruptura e desmontagem das malhas e relações de poder, e na postura da uma literatura que não se leva tão a sério, para não cair na tal armadilha da seriedade que trava o sujeito e sua criatividade. O riso é um antídoto contra a angústia, muito necessário em nossa atuação de docência e na formação de professores e leitores. E, por trás da leveza, do lúdico e do simples, existe uma ética, uma filosofia, um projeto humanista dessa escrita como divertimento, em que rir nos ajuda a permanecer humanos diante do desamparo e do desespero.



SUMÁRIO





Seção 3

**LITERATURA E CULTURA
PARA A LIBERDADE**

9

Amanda Oliveira
Mônica Stefani

A LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: projetos de pesquisa e práticas de subjetividades

“Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”.

Roland Barthes, em Aula.

As pesquisas no ensino de literaturas estrangeiras modernas (literaturas de língua espanhola e literaturas de língua inglesa), aplicadas nos últimos anos como parte das atividades dos cursos de Letras - Licenciatura Espanhol e de Letras - Licenciatura Inglês na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), se apresentam sob dois projetos de pesquisa. *Literaturas ao Sul e(m) tradução: implicações e desafios*, de 2018, representou um ponto importante aos alunos do curso de Licenciatura Inglês, por propor a leitura das literaturas de língua inglesa produzidas nos países anglófonos do Hemisfério Sul (como Austrália, África do Sul, Nova Zelândia, entre outros), em contraposição às leituras tradicionalmente feitas de obras anglófonas vindas do Hemisfério Norte, colocando em discussão as relações de poder entre os dois hemisférios, e clamando pela valorização da nossa leitura com “olhos do Sul”. Já *A Literatura como ferramenta no ensino de Língua Espanhola*, de 2019, propõe o ensino do espanhol na abordagem de textos literários latino-americanos, que agem como ferramenta para o desenvolvimento das quatro destrezas de ensino de espanhol como língua estrangeira, entendendo o ensino da língua estrangeira como processo de aprendizagem que valorize as multiplicidades identitárias individuais dos aprendizes, principalmente se considerarmos suas formações sociais e visões de mundo. Assim, neste capítulo apresentamos algumas ações dos projetos, ambos com apoio do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE), destacando seus pontos positivos e principais dificuldades. Essas contribuições ajudarão a atender ao requisito mencionado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de formação de profissionais de ensino abertos ao novo, mais críticos, e mais cientes da importância de sua voz, com a valorização e legitima-

SUMÁRIO



ção de seu lócus de enunciação, uma vez que as propostas representam iniciativas de resgate identitário e de ampliação de conhecimentos a partir da exploração de textos literários em diversos contextos, não apenas no ensino de idiomas.

DEFININDO CAMINHOS

Somos duas professoras dos cursos de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Por atuarmos em cursos de formação de professores de língua estrangeira, percebemos que a aquisição da língua é fundamental para nossos alunos, futuros professores. Mas, a partir do nosso olhar, de formação acadêmica na área de literatura, percebemos que a literatura se oferece como um texto autêntico, de cultura e de formação identitárias dos sujeitos, e, dentro de uma ampla compreensão do processo de aprendizagem da língua, fala universalmente, apesar de localizada, temporal e geograficamente, e construída a partir da subjetividade de um indivíduo, o autor.

Nesse sentido, entendemos a literatura como bem diz o francês Roland Barthes. No célebre ensaio de 1977, *Aula* nos indica a força e o poder da literatura: “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” (BARTHES, 2013, p. 18). Para o autor, se a língua é *fascista*, pois nos obriga a dizer, sua trapaça é a literatura: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 2013, p. 16).

Nossas iniciativas, em vigor na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no âmbito do ensino de literaturas estrangeiras modernas (língua espanhola e língua inglesa) nos cursos de Licenciatura em Letras, conferem o poder crítico da literatura na formação de nossos

SUMÁRIO

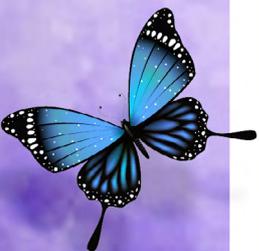




alunos, futuros professores. Buscamos demonstrar os princípios norteadores de cada projeto, bem como os desafios e os pontos positivos oriundos de cada um. Embora lidem com idiomas diferentes, e, conseqüentemente, com perfis de alunos também diferentes, o objetivo que une as duas propostas é a utilização da literatura como ferramenta para despertar subjetividades por meio de práticas de leitura e de significação de materiais literários (contemplando seus mais diversos gêneros), seja por meio da tradução, seja por meio de práticas de ensino de idiomas tendo o texto literário como foco, pois, assim como Barthes, é essa revolução que a literatura nos proporciona que nos importa em sala de aula.

LITERATURAS AO SUL E(M) TRADUÇÃO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

Tendo como ponto de partida o objetivo estratégico do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴² da Universidade Federal de Santa Maria (com vigência de 2016 a 2026) de promover uma educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica, a ideia que norteou toda a concepção do projeto de pesquisa Literaturas ao Sul e(m) Tradução: Implicações e Desafios foi a afirmação de Regina Zilberman: “ensino e leitura são atividades que, também sob esse aspecto, se confundem, constituindo-se, desde então, no fundamento do processo de socialização do indivíduo” (ZILBERMAN, 2021, p. 17). Outra fonte de inspiração, inclusive para o título, veio de Buenos Aires, da Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), e encabeçada pelo escritor australiano e vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 2003, J. M. Coetzee: olhar a literatura produzida no Hemisfério Sul com olhos do Sul. Deste modo, a grande justificativa desta iniciativa foi a necessidade de (re)valorizarmos nossa produção literária brasileira em relação



SUMÁRIO



⁴² Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/>>. Acesso em: 23 fev. 2021.



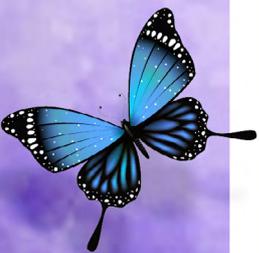
a nossos vizinhos de Hemisfério por meio da leitura e da análise de autores dessa parte do mundo.

Buscamos olhar o Sul pelo Sul, mas também além do Sul, já que também estamos interessados no Ocidente dentro do Sul, que tem uma relação desigual e periférica mais antiga em relação a centros mais antigos e mais poderosos do Ocidente.

No entanto, as possíveis formas de lidar com essa condição se transformam em ricos tópicos para discussão e reflexão. O Sul pode olhar a si mesmo sem fingir ser o centro do mundo. O Sul pode olhar a si mesmo sem ser reduzido a algo simples. Ao trabalhar com os vários idiomas que formam seus continentes (como o inglês, o espanhol, os dialetos africanos, além do português e de suas inúmeras variantes), a participação de alunos de todos os idiomas oferecidos na Universidade Federal de Santa Maria foi incentivada, mas majoritariamente, os integrantes vieram do curso de Licenciatura - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Novamente, seguindo o que Regina Zilberman aponta: “se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo (ZILBERMAN, 2012, p. 44-45).

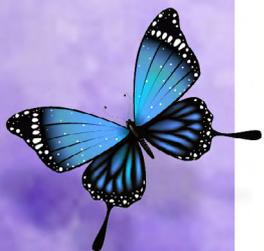
Logo, a comparação de autores como Patrick White, Mia Couto, Gabriel García Márquez, J. M. Coetzee, Janet Frame, Mario Benedetti, Gabriela Mistral, J. L. Borges, Alfonsina Storni e Erico Verissimo se mostra plenamente razoável a partir dessa perspectiva, que toma a Linha do Equador como delimitação.

A comunicação das obras e dos modos de pensamento se deu sobretudo por meio da tradução, que se mostra também como uma forma poderosa de diálogo e intercâmbio de culturas. Logo, junto aos demais autores já trabalhados em outros projetos na UFSM, buscamos que obras (de vários gêneros) de autoras e de autores da Austrália (por



SUMÁRIO





SUMÁRIO

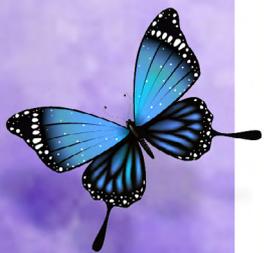


ser um país de língua inglesa e que compartilha com o Brasil algumas semelhanças) fossem lidas, analisadas e, acima de tudo, traduzidas, tornando a experiência enriquecedora não apenas para os Estudos de Tradução na UFSM, mas também para a Literatura Comparada, para a Literatura Brasileira e, em especial, para as Literaturas Anglófonas como um todo (afinal, isso não quer dizer que autores de outros países de língua inglesa do Hemisfério Norte - como Estados Unidos, Irlanda e Inglaterra - não tenham espaço).

Alguns autores selecionados para o projeto foram Patrick White (1912-1990, que permanece como o único autor australiano ganhador do Prêmio Nobel de Literatura⁴³ (em 1973); e Helen Garner (1942 -), autora contemporânea que já foi traduzida para o português brasileiro, mas que carece de trabalhos acadêmicos sobre sua obra na academia no Brasil, mas que foi bem recebida pela maioria dos alunos quando foi trabalhada na disciplina LTE1012 - Literaturas de Língua Inglesa: Romance, no segundo semestre de 2017 (na oportunidade, foi analisada a novela intitulada Honour). Christina Stead (1902-1983) e outros autores com sua obra disponível em domínio público - como Hal Porter (1911-1984) - também surgiram como possibilidades de trabalho para um futuro próximo, a fim de aumentar as chances de publicação e divulgação dos resultados do projeto.

Em específico, Patrick White teve traduções publicadas no Brasil na década de 1970, e vem sendo retraduzido no mundo hispânico e em Portugal (Voss foi lançado em 2016 em uma nova tradução portuguesa). Assim, uma das propostas do projeto foi permitir que os alunos tivessem contato com tradução literária, cujo objeto seria algo mais breve, como um conto ou uma novela. Desde o início das atividades, outros autores foram contemplados, como Iris Murdoch, e a pergunta que guiou os trabalhos foi: “Por que ler tal autor/autora hoje no Brasil?”. A partir disso, ampliamos nossa percepção sobre outros autores.

⁴³ Quando recebeu o Prêmio Nobel, em 2003, J.M. Coetzee ainda era sul-africano, tendo optado pela nacionalidade australiana alguns anos depois.



SUMÁRIO



Nos estudos literários, o termo “literatura universal” tem ganhado visibilidade, despertando inúmeras questões relacionadas a sistemas globais de poder, disseminação, intercâmbio, tradução e interpretação, sendo alvo também de pesquisas na Austrália, por meio do projeto *Other Worlds: Forms of World Literature*, cujo tema principal envolve as possibilidades literárias internacionais, “explorando visões da literatura universal que partem dos engajamentos idiossincráticos desses escritores com as literaturas do mundo”, tendo como pressuposto o fato de que a “prática criativa é ela mesma uma forma de pensar e que novas possibilidades teóricas podem surgir da troca entre ela e a crítica⁴⁴”.

Concomitante ao trabalho de tradução, o projeto propôs a análise desse novo termo e de suas implicações para nossos estudos literários e de tradução no Sul do Brasil, tendo em vista as concepções elaboradas pelos estudiosos australianos J. M. Coetzee, Alexis Wright, Nicholas Jose e Gail Jones, e por outros nomes, de outros lugares. O objetivo é pensar nas repercussões dessas diversas possibilidades teóricas em termos de crítica e recepção, envolvendo literaturas indígenas e não indígenas da Austrália, da América Latina (contemplando o Brasil), da África, da Ásia, da Europa e dos Estados Unidos.

OS OBJETIVOS DO PROJETO

A seguinte citação também se transformou em um importante impulsionador do projeto, haja vista que estamos trabalhando com um curso de Licenciatura em Letras que, até onde sabemos, é responsável por desenvolver, entre outras habilidades, o letramento literário:

⁴⁴ No original em inglês: “Our themes explore visions of world literature that set out from these writers’ idiosyncratic engagements with the literatures of the world. Our only premises are that creative practice is itself a way of thinking and that new theoretical possibilities can arise from the exchange between it and criticism”. Disponível em: <<https://www.formsofworldliterature.com/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.



Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. Sem contar que a circunscrição da leitura literária como disciplina nesses horários exíguos permite aos professores de outras disciplinas (inclusive os de língua portuguesa) se eximirem da responsabilidade de lidar com esse conteúdo (ROUXEL et al., 2013, p. II).

Além de proporcionar um espaço para que os acadêmicos refletissem sobre a sua função como profissionais de Letras (professores, educadores e tradutores - intermediários de culturas e de transformações), e acerca do escopo da teoria e da crítica (e, acima de tudo, da importância da leitura como um ato libertador, de emancipação), acreditamos que, a partir das atividades de leitura e análise de obras literárias, seria fundamental a consideração do lócus de enunciação, isto é, que os acadêmicos pensassem sobre seu lugar no mundo, o Hemisfério Sul, quando de suas atividades literárias, com vistas a aprimorar sua formação e ampliar seu ponto de vista literário e linguístico, engrandecendo, assim, sua percepção de mundo por meio da literatura e da tradução. Vimos isso durante o desenvolvimento de cada resumo, de cada trabalho, de cada ideia que era trazida ao grupo para discussão.

Como parte de nossa atuação nos últimos anos (de 2017 a 2021), buscamos disponibilizar novas traduções de autores das Literaturas ao Sul, mais especificamente, da Literatura Australiana, em um repositório online a ser mantido pelo grupo de pesquisa. Desse modo, outras pessoas (não necessariamente quem faz parte do mundo acadêmico do curso de Letras da UFSM, mas outras pessoas que

SUMÁRIO





também gostem de ler) se sintam à vontade para acessar os materiais traduzidos em português.

Outro objetivo é investigar como o conceito de “literatura universal” afeta a percepção do trabalho tradutório e a recepção das obras ao longo do tempo (conhecimento histórico advindo de todo o processo). A partir dos resultados dessa investigação, propusemos a construção de um *corpus* com os textos literários originais e as traduções, para permitir o trabalho posterior com o ensino integrado de língua inglesa (no nosso caso mais específico) e de literatura.

Mais uma área de atuação que muito se beneficia com esta proposta são os estudos de tradução, que ganharam notoriedade. A tradução é vista aqui como exercício não apenas linguístico (por envolver idiomas diferentes), mas de empatia, de apreciação de realidades distintas da nossa, de diálogo.

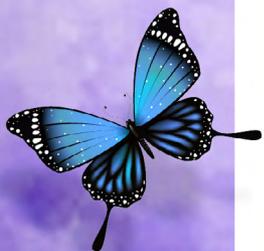
AS ETAPAS DO PROJETO

Antes de colocar o projeto em prática, outra reflexão foi crucial para guiar nossa atuação:

Como articular os aparentes opostos: - a subjetividade das leituras espontâneas *versus* a objetividade das leituras obrigatórias de um currículo pautado nos conteúdos predefinidos e na mensurabilidade dos esquemas de avaliação internas e externas; - a autoeducação imaginariamente livre, intensamente promovida pelos meios eletrônicos, *versus* a educação formal, controlada institucionalmente; - a formação prioritariamente metafísica *versus* uma formação pautada na mobilidade veloz das práticas culturais...? Afinal, que cultura privilegiar? Haveria uma cultura comum para o ensino público e privado? E haveria uma para a rede pública como um todo, como tentam estabelecer as propostas curriculares de alguns estados brasileiros? E qual literatura para essa cultura? (ROUXEL et al., 2013, p.15).

SUMÁRIO





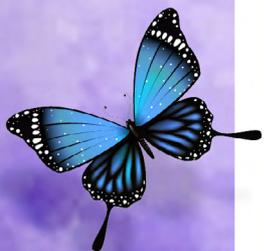
SUMÁRIO



De fato, como estamos trabalhando com a área de literaturas de língua inglesa sem um campo de atuação independente na matriz curricular no ensino básico no Brasil, o desafio é fazer o licenciando reconhecer que, apesar dessa característica, o tópico existe e está atrelado ao ensino de língua inglesa (nas suas inúmeras competências, entre as quais temos o desenvolvimento do letramento literário em língua inglesa). Assim, surge a necessidade de incluir a literatura de alguma forma nas aulas de língua inglesa. E se essa experiência não for realizada durante a graduação desse licenciando, ela dificilmente ocorrerá depois. A partir disso, como formadores de profissionais que trabalharão no ensino básico, esses opositos devem fazer parte das nossas reflexões, para que tenhamos a literatura presente nas aulas de língua como um fator dinamizador e facilitador da aprendizagem, promovendo a cidadania e as diferentes subjetividades.

O primeiro passo foi fazer um levantamento a partir do estudo teórico dos autores previamente selecionados, no nosso caso, dos australianos Patrick White e Helen Garner em um primeiro momento, tendo como pano de fundo os conceitos de leitura, tradução, literatura universal e literaturas ao Sul, observando a inter-relação entre os conceitos e a prática tradutória. Essa parte foi desafiadora, pois não foi fácil mostrar aos acadêmicos que a forma como lemos está atrelada às nossas experiências de leitura prévias, bem como com a nossa realidade como seres humanos. Uma vez demonstrada a importância do *lócus* de enunciação, aí se mostraria viável a realização das demais etapas do projeto.

Outro ponto extremamente desafiador para a execução do projeto envolveu a atividade de pesquisa propriamente dita. Os acadêmicos sentiram dificuldade para dedicar tempo ao trabalho, para entender que a atividade tradutória não é apenas “buscar palavras que desconhecemos no dicionário”. Essa experiência talvez se deva ao fato de estarmos lidando com acadêmicos do curso de Licenciatura



SUMÁRIO



ra, logo, a palavra “tradução” talvez tivesse outros significados, e que acabaram sendo modificados ao longo do tempo. Outra razão talvez fosse pela ausência de um espaço dedicado à pesquisa em literatura no próprio curso de Letras, que pudesse acolher acadêmicos que, até então, aparentemente estavam desmotivados ou que viam nessa ação algo muito distante de suas realidades, o que poderia transformar a leitura em algo assustador ou mesmo intimidante.

O grupo de alunos envolvido nos primeiros anos do projeto já estava na parte final do curso, então, a tarefa parecia menos difícil. No entanto, foi necessário fazer uma retomada de conceitos para que o grupo entendesse a proposta.

Outro passo englobava a investigação sobre a produção teórica de outros países acerca dos conceitos selecionados. O projeto Transnational Coetzee⁴⁵, finalizado em 2019, buscou avaliar o profundo alcance transnacional que as obras de J. M. Coetzee possuíam, bem como “mapear a internacionalização pela qual suas obras têm passado no novo século”. Isso ajudaria a contrastar e refletir sobre o nosso próprio trabalho, bem como para trocar ideias entre diferentes projetos.

A última etapa consistia em elaborar artigos e apresentações de trabalho evidenciando as reflexões realizadas. Nos últimos anos, conseguimos um número expressivo de alunos participando da Jornada Acadêmica Integrada (JAI), o grande evento de iniciação científica da UFSM, e colocando a literatura em posição de destaque não apenas no mundo científico, mas também nos corredores do prédio do curso de Letras - Licenciatura Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

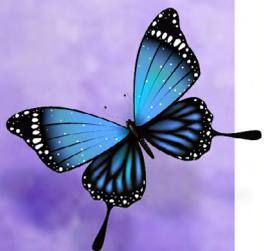
⁴⁵ The world, the text and the author: Coetzee and untranslatability. Disponível em: <<https://researchers.mq.edu.au/en/publications/the-world-the-text-and-the-author-coetzee-and-untranslatability>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

A LITERATURA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A proposta de formação docente do curso de Letras Espanhol, conforme seu Projeto Pedagógico do Curso, pautada nos eixos de domínio do *objeto* (linguagem), do *conhecimento* (mobilização dos saberes relativos ao objeto) e da *competência* (fazer docente), tem como foco professores crítico-reflexivos que atentem “aos desafios e às demandas do mercado de trabalho, bem como voltada ao compromisso com a Educação Básica e à preparação para uma atuação ética, humanística e socialmente engajada, tal como pressupõe as diretrizes nacionais de formação docente e a missão institucional” (p. 04) da UFSM.

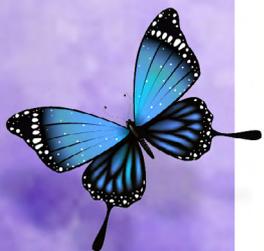
Foi a partir desse pressuposto que nasceu o projeto *A literatura como ferramenta no ensino de língua espanhola*, que visa à aprendizagem de língua espanhola por meio da abordagem de textos literários, os quais agem como ferramenta para o desenvolvimento das quatro destrezas de ensino de espanhol como língua estrangeira: compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita. A proposta de ensino de aquisição da língua estrangeira por meio de fins comunicativos tem por evidência o entendimento do processo de aprendizagem que valorize as variações individuais dos aprendizes, principalmente se considerarmos suas formações sociais e visões de mundo.

O fator norteador do projeto é alinhar língua e literatura. Ao entender as competências linguístico-literárias de maneira unida, percebemos que a manifestação literária é mostra do uso da língua-alvo, além de, em contrapartida, perceber a língua como um fenômeno que não é neutro e que possui elementos éticos, educacionais, sociais, históricos, políticos, culturais. Entender a literatura como ferramenta do ensino de línguas é supor que a formação leitora agrega conhecimen-



SUMÁRIO





SUMÁRIO



tos de mundo na formação identitária do indivíduo, em que discursos outros, em vozes variadas, relatam não só experiências como também maneiras distintas de ver, entender, compreender, inferir e interpretar as inúmeras e diversas realidades existentes.

No caso específico da língua espanhola como língua estrangeira, a importância social, política e econômica desse idioma no Brasil é notória, mas, em se tratando do solo gaúcho, a cena local se configura como fator importante para esse ensino. A lei 11.161, que dispõe sobre a oferta da língua espanhola nos currículos de ensino básico, apesar de revogada pela lei 13.415, ainda tem peso e valor no Rio Grande do Sul, graças ao movimento “#FicaEspanhol” e à PEC 270/2018, proposta pela deputada Juliana Brizola e aprovada por unanimidade na Assembleia Legislativa (EC 74/2018), garantindo, assim, o ensino de espanhol nas escolas públicas gaúchas.

A proximidade com países limítrofes hispano-falantes, além do pólo logístico presente na cidade de Santa Maria, confere à formação dos alunos futuros-professores da UFSM a necessidade de compreensão e conhecimento da realidade cultural e política da América Latina. Nesse caso específico, a literatura latino-americana funcionou, ao longo da história de dominação cultural ibérica nos territórios da América, como marca de escrita de uma nova identidade. Quando Ángel Rama cria sua Ciudad Letrada, propõe que percebamos a América Latina como “un cuerpo vivo y provocativo de tensiones y luchas que configura una identidad cultural particular” (ACHUGAR, 1998, p. 10) no projeto de Pátria Grande. A interpretação dessa América por um sentido de “cidade-signo” despertava, por meio de uma semiologia social, o entendimento de “las marchas y contramarchas de la letra y sus ejecutores” (ACHUGAR, 1998, p. 10), significando o sentido desta cidade:

La ciudad letrada dispone en sus páginas esplendor y miseria del letrado y de la letra, en esa imagen espacial que es la ciudad. Una ciudad cuyo comienzo es sueño de la imaginación

deseante, deseo fundante de un orden y de un poder, y que va creciendo palabra a palabra con los avatares de una sociedad que articula realidad y letra que llega hasta nuestros días (ACHUGAR, 1998, p. 10).

Para Rama, somente a *Ciudad Letrada* leva adiante o projeto de novo mundo, uma vez que a escrita é um campo de significações que autonomiza os sistemas e difunde os elementos simbólicos da palavra, do ideológico e do coletivo. A escritura forma e é formada pela nova população mestiça que nesse espaço se forma. É a palavra registrada que tem poder de configurar novas instâncias sociais, novas construções históricas, novos conceitos identitários. E foi por meio da literatura a possibilidade de se registrar e, por nós, compreender todos os outros mundos possíveis. Em se tratando especificamente da literatura latino-americana, a realidade social sempre esteve atrelada às linhas ficcionais, tendo as narrativas literárias um papel fundamental de construção cultural. Para Cristina Ferreira-Pinto, “os escritores latino-americanos têm constantemente produzido uma literatura profundamente engajada com a realidade sócio-política de seus países” (1997, p. 81).

As desigualdades econômicas e as configurações raciais e étnicas dessa “terra de contrastes” viabilizam uma literatura que expressa o social como elemento norteador e potencializador dos discursos. Esse tipo de “literatura urgente” atua, de um lado, por conta do “meio cultural, político e sócio-econômico do autor”, e, de outro, pela “tomada de consciência do escritor como tal, isto é, como indivíduo que escreve, dentro desse meio” (p. 81). Ao passo que é fruto de um “compromisso de retratar, estudar e, frequentemente, denunciar a realidade social e política de seus países” (p. 81), a literatura é mecanismo que se coloca no compromisso de registro da realidade social, interferindo e tencionando as produções.

Como exemplo, Ferreira-Pinto evidencia que os sistemas repressivos das ditaduras das Américas atuavam na forma como os fa-

SUMÁRIO



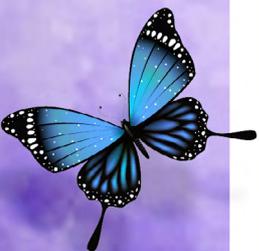
tos históricos eram contados, e a ficção se tornou a possibilidade para que os registros de memórias coletivas fossem possíveis. A tensão entre sistema social opressor e sujeito que escreve é uma característica também na produção latino-americana das mulheres, uma vez que:

a história pessoal do sujeito feminino questiona a história da comunidade e, através do próprio ato narrativo, se empenha em um processo de auto-análise que é no mesmo tempo uma análise histórica, já que a 'História' com H maiúsculo se encontra enredado na história" (FERREIRA-PINTO, 1997, p. 84).

OS OBJETIVOS DO PROJETO

Tendo em vista a necessidade do alinhamento entre as áreas de língua e de literatura no curso de Letras Espanhol aos alunos futuros professores, o primeiro objetivo foi o de ampliar a formação de professores de língua espanhola para necessidades mais atuantes socialmente no método de riqueza e naturalidade do uso da língua estrangeira no processo comunicativo, bem como desenvolver a habilidade literária como foco de novas aprendizagens na abordagem efetiva de leitura e formação de leitores, escrita criativa e formação identitária. O segundo objetivo foi promover a cultura latino-americana como foco de conhecimento social e histórico coletivo na compreensão de mundo e no entendimento de si mesmo como cidadão e evidenciar novas perspectivas de metodologia de ensino de línguas, neste caso, o ensino de língua espanhola como língua estrangeira.

Destacamos que os futuros professores de língua espanhola certamente encontrarão recursos valiosos para abordar temáticas atuais para as realidades sociais atuais, pois o *corpus* de trabalho é formado por escrituras que envolvem a produção latino-americana atual. Ao desenvolver discussões que abram espaço para a reflexão dos textos com posicionamento crítico-reflexivos de mediação de leitura, do



SUMÁRIO



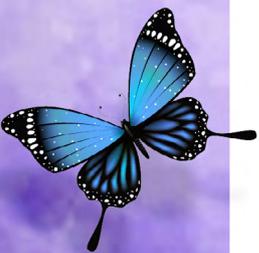


trabalho didático do texto em sala de aula, da abordagem de temas como possibilitadores de formação identitária dos alunos, entre outros, podemos também mapear o volume considerável de obras literárias escritas por autoras, por exemplo, a partir de certos campos geográficos latino-americanos, contribuindo para a difusão da crítica de obras escritas por mulheres, que ainda é reduzida, analisando as temáticas de poder, de gênero e de escritura por meio de textos que estão fora do cânone oficial de escritores.

AS ETAPAS DO PROJETO

Os procedimentos metodológicos do projeto se concentraram na prática da reflexão da teoria/crítica escolhida para a interpretação do *corpus* selecionado dentro da área de estratégias de ensino de língua e de desenvolvimento das destrezas comunicativas e suas competências principais (compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita). Para tanto, o projeto foi planejado para um período de quatro anos.

No primeiro ano do projeto, em 2019, as ações foram planejadas dentro de três vertentes principais: a primeira, por meio de grupo de estudos para debates, construções de materiais didáticos e teórico-críticos para o enfoque do tema do projeto: trabalhos que foram desenvolvidos junto à bolsista e com o grupo de alunos que participaram no primeiro ano. Além disso, buscamos discutir a possibilidade e a efetividade de produzir materiais didáticos para a disponibilização em um repositório virtual do projeto, para que professores da rede básica, por exemplo, e demais interessados, possam acessar e democratizar acessos a materiais com enfoque acadêmico-educacional. Um segundo momento das ações desse primeiro ano foi a abordagem do tema do projeto nas disciplinas ministradas pela professora coordenadora



SUMÁRIO





do projeto, aliando pesquisa e ensino. As obras estudadas no primeiro ano foram *La Tregua*, de Mario Benedetti, e *Aura*, de Carlos Fuentes. Todas as experiências de trabalho com os textos literários em sala de aula tiveram efeito positivo. Além disso, a participação em eventos da área foi importante para a difusão da pesquisa em meio acadêmico.

No segundo ano do projeto, em 2020, o planejamento contou com a ideia de divulgação e atuação de oficinas de formação aos professores da rede pública de ensino, em Santa Maria. Apesar da pandemia de Covid-19, as atividades planejadas puderam ser feitas virtualmente, mesmo que reduzidas, e acabaram sendo focadas aos alunos de Licenciatura dos cursos de Letras Espanhol presencial e EaD (esses alunos já formandos). Em encontros bimestrais, de 1h de duração, conversávamos sobre a leitura do texto, a partir de impressões pessoais e coletivas dos participantes, destacando temas de abordagem das leituras propostas para, em um segundo momento, criarmos estratégias de como trabalhar o referido texto em sala de aula, com alunos da educação básica. O *corpus* de trabalho desses encontros contou com a seleção de literatura produzida por mulheres.

A IMPORTÂNCIA DO FUNDO DE INCENTIVO À PESQUISA (FIPE) DA UFSM

O trabalho remunerado na iniciação científica na área de estudos literários por meio da concessão de uma cota de bolsa por parte do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE) da UFSM não teria a representatividade e importância que tem tido ao longo da existência de ambos os projetos aqui descritos. É inegável que o acadêmico participante e detentor de cota de bolsa aceitou o desafio não apenas

SUMÁRIO

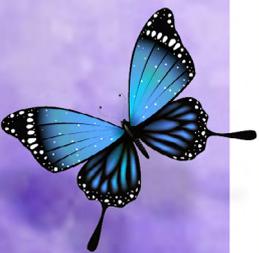




pela remuneração, que o ajudaria a cobrir despesas diversas, mas, acima de tudo, pela valorização de seu trabalho de leitura, pesquisa, tradução e reflexão de seu papel como professor de literatura e, assim, como formador de leitores.

Entre as atividades dos bolsistas envolvidos nos dois projetos, foram realizadas ações que promovessem a leitura e a interpretação de diferentes obras literárias - no caso, das Literaturas ao Sul (e de outros autores que possam vir a servir de base para comparações entre os Hemisférios Norte e Sul) -, e da Literatura Hispânica, como os autores latino-americanos. Também houve a necessidade de leitura e consulta de obras teóricas, para entender e solidificar conceitos importantes nos estudos literários e, principalmente, no ensino de literatura e de línguas estrangeiras.

Destacamos a contrapartida da referida bolsa por parte do aluno em sua participação na JAI da UFSM, que, por ser a semana de divulgação de todas as ações de iniciação científica da instituição, representa um espaço importante para o compartilhamento de experiências e a interação do aluno bolsista com outros colegas também bolsistas, por meio da apresentação de trabalhos e do conhecimento de outros projetos. Sem dúvida, a participação como comunicador em eventos como esse fazem o aluno entender a postura do pesquisador no processo de pesquisa, desde sua concepção, passando pelo planejamento, pela execução, chegando até sua divulgação, contribuindo, deste modo, para sua formação. Os resultados iniciais conquistados pelos projetos foram construídos com muito empenho por parte dos bolsistas, evidenciando a importância do edital FIPE para a contemplação de bolsas de estudo aos alunos e para que os docentes possam desenvolver seus projetos e pesquisas.



SUMÁRIO



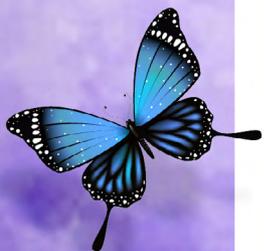
RESULTADOS E/OU IMPACTOS DOS PROJETOS

Quanto aos resultados do projeto *Literaturas ao Sul e(m) tradução: implicações e desafios*, conforme as atividades foram sendo realizadas, algumas ideias foram surgindo e modificando algumas práticas, como ocorre com qualquer projeto acadêmico. O encerramento das atividades está previsto para o início de 2022, então, espera-se que antes do término desta iniciativa o repositório *online* já esteja plenamente organizado e acessível, com traduções disponíveis.

O que é possível afirmar, com toda a certeza, é a modificação da percepção de leitura dos acadêmicos que participaram do projeto. Alguns participaram desde 2018, o primeiro ano do projeto (e permaneceram até sua formatura, no início de 2020); outros aproveitaram o último semestre de curso para tentar aprender um pouco mais sobre o que representa o mundo acadêmico (alguns inclusive tomaram a decisão de abandonar ideias sobre seguir estudos no mestrado, por exemplo, haja vista que muitos pretendem fazer pós-graduação, mas sem ter noção do que está envolvido neste tipo de atividade). Logo, se o projeto permitiu que os acadêmicos identificassem o que queriam (bem como o que não queriam fazer futuramente em termos profissionais), isso já merece ser valorizado.

Outro avanço foi perceber o aumento da desenvoltura dos participantes não apenas para apresentar trabalhos, mas para cumprir prazos e ter mais responsabilidade. O desenvolvimento do pensamento próprio, do “self-study”, da necessidade de descobrir seu próprio caminho de estudos a partir das leituras sugeridas pela professora coordenadora do projeto, deste modo fomentando uma certa “autonomia acadêmica”, foram outros ganhos importantíssimos.

SUMÁRIO



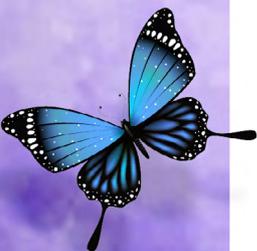


Junto com a divulgação da pesquisa em eventos e em artigos, outro resultado seria a efetiva utilização do repositório por parte de professores dos ensinos básico e superior para auxílio no ensino de idiomas, contemplando o texto literário e as trocas culturais advindas da experiência com leitura e tradução.

Já em *A literatura como ferramenta no ensino de língua espanhola*, ao longo do ano de 2019, desenvolvemos algumas atividades bastante importantes e benéficas para o primeiro ano do projeto, com as atividades de acompanhamento da bolsista. Seguimos o cronograma de atividades e estabelecemos outros trabalhos, como a escrita de um artigo, publicado na revista dos alunos do curso de Letras da UFSM, a *Ideias*.

Das ações propostas, a única que ficamos sem cumprir em totalidade foi a de levantamento de escolas interessadas para aplicação do projeto em 2020. Isso se deve ao fato da instabilidade da oferta de língua espanhola nas escolas públicas estaduais, no ano de 2019, além da greve dos professores, no final daquele ano. A pandemia de Covid-19, em 2020, também contribuiu para que muitas ações fossem inviabilizadas, como a proposta de ofertar oficinas de formação aos docentes da rede pública estadual da cidade de Santa Maria.

Apesar das instabilidades da presente situação, desenvolvemos duas oficinas aos alunos dos cursos de Letras Espanhol (presencial e EaD), em formato *on-line*. As oficinas ministradas trabalharam as leituras de *Malinche*, de Laura Esquivel, e *El país de las mujeres*, de Gioconda Belli, e ambas ocorreram via *Google Meet*. Além do desafio gerado pela necessidade de virtualização dos tempos atuais, a experiência foi benéfica e serviu, sobretudo, para aproximar alunos dos cursos presencial e a distância da UFSM, descentralizando e democratizando o acesso de participação do evento.



SUMÁRIO



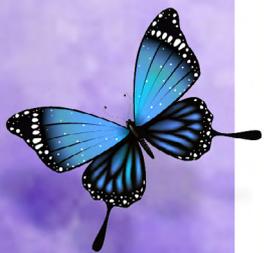
FINALIZANDO RELATOS DESSAS EXPERIÊNCIAS

Os dois projetos ora descritos - que compartilham a valorização do nosso lócus de enunciação no Hemisfério Sul (seja em língua inglesa, seja em língua espanhola) - têm representado passos significativos nas suas áreas quanto à reflexão acerca da função desempenhada pelo profissional formado nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, vendo na literatura um modo não apenas de fomentar leitores, mas de construir, descobrir e valorizar subjetividades. O objetivo é despertar novas ideias em outras instituições de ensino para que a literatura não perca seu vigor.

Os relatos que recebemos dos alunos que participam das ações dos projetos são sempre de que a literatura representa por vezes a necessidade de suas próprias sensações anteriores e angústias, de que a literatura “conversa”, mas também “revela”, “convoca”, “deseja”, “sussurra”, “confessa”. São nesses processos de experiência de cada subjetividade que nos damos conta de que o papel dos projetos envolve mais do que o desenvolvimento de pesquisa: é promoção de alunos mais empáticos, de futuros professores que atuem com mais compaixão e sensibilidade.

Em um mundo marcado pela incerteza e pela necessidade de construir uma responsabilidade individual em nome do coletivo no momento atual, a pandemia de Covid-19 desestabilizou as pessoas, os paradigmas e as compreensões de mundo. Para tal, a literatura ainda pode se colocar como um equilíbrio, ou pelo menos, a tentativa de manutenção de uma inteligência emocional. Indubitavelmente, os projetos apresentados consolidam a objetividade de construção e o desenvolvimento da pesquisa na área de formação de professores, mas o que a literatura nos possibilita está acima disso tudo. Ela (ainda) salva.

SUMÁRIO



10

*Pablo Lemos Berned
Taciana Gallas
Rita Luana Rieger
Schena Karlec Berres*

DESPERTAR DO DESEJO:
estratégias de motivação
em classe para a leitura
do texto literário

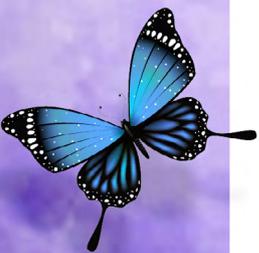


Um dos principais desafios com que temos nos deparado é motivar os estudantes a lerem. Predomina a sensação de que na sociedade atual, moldada pelo consumo, pela pressa e pelos estímulos tecnológicos, o exercício de ler, que requer atenção, disposição, esforço, paciência e imaginação, é cada vez mais desprestigiado. Inclusive, este fenômeno é geralmente compreendido em um processo comparativo e quase idealizado, como se em algum momento do passado, a leitura nas famílias e nas escolas tivesse uma receptividade muito maior por parte dos jovens.

Em uma reflexão voltada à metodologia de trabalho para a formação do leitor de textos literários em ambiente escolar, as observações neste capítulo estão direcionadas para o papel a ser desempenhado pelo professor como mediador de leitura. Pois, conforme afirma Leyla Perrone Moisés (2000), cabe às instituições de ensino compartilhar com as novas gerações o acesso à tradição cultural a que pertencemos e, como a leitura literária exige uma aprendizagem, por isso ainda existem professores de Literatura.

Entretanto, na prática de ensino de Literatura ainda parece ser predominante a atenção a um panorama histórico apresentado ao longo do Ensino Médio, centrado na literatura nacional, em que são priorizados tópicos sobre as características de cada estilo literário, um contexto histórico superficial, informações gerais sobre autores destacados e fragmentos de obras. Em outros casos, o texto literário tende a cumprir um papel de pretexto para o ensino de outros saberes ou de ornamento para datas comemorativas, sem que se o tome como objeto de estudo e se aprofunde exercícios de interpretação e de reflexão.

O texto literário, contudo, permite o contato do aluno com outras dimensões do conhecimento, além da razão e da ciência, pois, como afirma Edgar Morin (2011a), a poesia, os mitos e os símbolos também compõem a dimensão humana. A literatura aborda e retoma, ao longo dos séculos, saberes, situações, ações e sentimentos humanos que



SUMÁRIO





compartilhamos e, por vezes, pode contribuir para uma compreensão sensível sobre nós mesmos e sobre o mundo a nossa volta. O acesso à leitura de obras literárias dos mais variados gêneros, clássicas ou contemporâneas, canônicas ou não, de tradição oral e escrita, nacionais e estrangeiras, favorecem a formação de um sujeito crítico por meio da desautomatização e valorização dos usos da linguagem verbal, como afirma Leyla Perrone Moisés (2016), contribuindo para a percepção sobre os valores e crenças que se afirmam na sociedade.

O projeto de extensão *Clube de Literatura: práticas de ensino na escola*, vinculado ao Programa de Extensão “Linguagem, Interação e Comunidade”, desenvolvido na UFFS - *campus* Cerro Largo, vem oportunizando o contato de estudantes de graduação como ministrantes de atividades voltadas para a leitura de textos literários junto a turmas da Educação Básica. O objetivo deste trabalho, portanto, consiste em compartilhar as práticas e as reflexões produzidas a partir das estratégias de motivação em classe em diferentes contextos.

A MOTIVAÇÃO COMO ETAPA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O planejamento dos encontros é realizado a partir dos modelos de sequência didática propostos por Rildo Cosson (2014a), que preveem os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Embora a reflexão sobre a prática já tenha permitido a gradativa adaptação de aspectos compreendidos na metodologia adotada nas atividades realizadas, o papel que a motivação possui na proposta de Rildo Cosson é fundamental na apresentação do professor e do texto literário para os estudantes. É necessário um zelo no momento prévio à leitura, tendo por princípio despertar no aluno o interesse em apropriar-se do texto:

SUMÁRIO



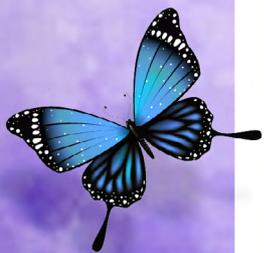
[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação [...]. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo [...]. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2014a, p.54).

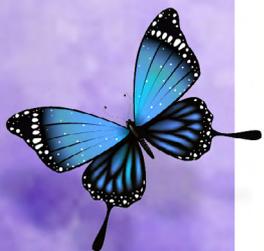
Apesar da familiaridade a certos modelos de narrativas desde a infância, a prática de ler literatura não é inata, senão aprendida. O hábito de leitura, compreendido por Pedro Torremocha (2010) como uma atividade plenamente social vinculada ao ambiente cultural em que as pessoas estão inseridas, intervém no desenvolvimento da personalidade, posto que a competência leitora promove a prática de assimilar, discriminar, processar e julgar textos – e, por consequência, a própria realidade. E cabe à escola, entre outras atribuições, oferecer a mediação entre o jovem em processo de formação intelectual e a herança cultural que constitui a sociedade, compreendida pelos saberes técnicos, científicos, humanísticos e artísticos.

Não há aprendizado nem ensino sem a curiosidade que move e inquieta, conforme afirma Paulo Freire (1996), ou seja, sem que haja a vontade de aprender. A atividade prévia à leitura, na mesma linha, deve decorrer de uma abordagem que não se restrinja à apresentação de informações extratextuais ou de exercícios de inferência que seja afirmada ou não no texto a ser lido. Isto é, as atividades de pré-leitura devem primar pela motivação que desperte nos estudantes o desejo a lerem, antes mesmo da apresentação do texto literário.

Por isso, a realização da pré-leitura deve ser atrativa, embora seja necessário o cuidado para que não se ofusque o ato de ler e nem que seja extensa, com o professor determinando os limites de sua duração. Outra cautela necessária consiste em evitar a condução da leitura para um único aspecto da obra, acarretando o empobrecimento da capacidade polissêmica no trabalho com o texto. Além disso, a proposta adotada propõe-se a considerar a realização de diálogos

SUMÁRIO





SUMÁRIO



prévios à leitura da obra e também a valorização dos posicionamentos que o estudante já possui.

Neste sentido, “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de construção da motivação”, afirma Cosson (2014a, p.55). A observação prévia aos interesses e comportamento da turma são determinantes nesse caso, tanto para a seleção do texto literário quanto para as abordagens preliminares e posteriores à realização da leitura. A proposta não consiste em mera reafirmação de conhecimentos e valores trazidos pelos estudantes, mas partir da leitura de mundo que eles têm para conquistar o seu interesse em ampliar seu conhecimento e ponderar sobre as crenças e valores hegemônicos na sociedade.

Não se deve perder de vista, entretanto, que o foco da aula de leitura é o ato de ler propriamente dito - ler em silêncio, em voz alta, de forma dramatizada, declamada, em jogral, etc. - e a reflexão que pode derivar a partir dele. Annie Rouxel (2013) compreende que a leitura literária em classe deve abordar os saberes sobre os textos (gêneros, estilos, contexto de produção e de circulação), os saberes sobre si (quando o aluno afirma sua subjetividade no ato da leitura, dialogando com a obra) e os saberes sobre a própria atividade lexical (a realização de exercícios de interpretação e reconhecimento dos limites que o texto impõe pela observação à sua materialidade e do debate pela turma).

Como consequência do planejamento e do trabalho de mediação de leitura, portanto, o professor pode convencer seus alunos de que “[...] as obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida”, conforme compreende Umberto Eco (2003, p. 12). Sendo assim, a partir do exercício de ler junto e discutir, professor e alunos podem aprender juntos em



sala de aula, não somente sobre o texto literário, mas também sobre aspectos da vida e que permeiam o cotidiano do ser humano.

TURMA DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O início das ações realizadas pelo *Clube de Literatura: prática de leitura na escola* foi no segundo semestre de 2018, em uma escola municipal de ensino fundamental. O projeto ocorreu em horários regulares da disciplina de Língua Portuguesa, com encontros quinzenais de 50 minutos para 40 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I, de 10 a 12 anos de idade, divididos entre duas turmas.

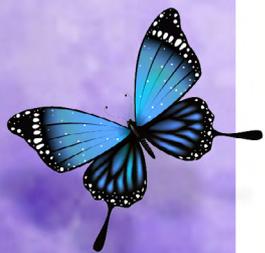
Quando questionados, a maioria dos estudantes esclareceu que não gostava de ler, salvo um pequeno número de alunos que demonstrou interesse em narrativas de investigação, histórias de aventura e em quadrinhos. Para tentar incentivar a leitura nas turmas, foram elaborados planejamentos que visavam o compartilhamento de leituras, a partir de discussões sobre o texto literário e atividades interpretativas a serem realizadas coletivamente.

Para o primeiro plano a ser aplicado, foram selecionados dois poemas: *O Bicho*, do poeta Manuel Bandeira, e *Gente Miúda*, de Sérgio Vaz, que permitem uma abordagem de sensibilização a respeito da pobreza e um exercício de empatia. Ao passo em que o poema de Manuel Bandeira provoca o leitor, que fica na expectativa de saber quem é o “bicho”, por sua vez o poema de Sérgio Vaz suscita a reflexão sobre os verbos “viver” e “existir”.

A atividade de motivação a ser apresentada não seria apenas o início do plano, mas o início do projeto de extensão, com a presença regular de uma estudante do curso de Letras desenvolvendo ativida-

SUMÁRIO





SUMÁRIO

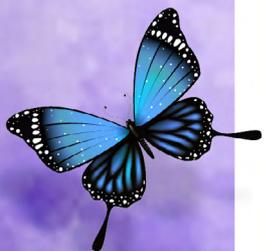


des de leitura junto à turma. Foi selecionado o premiado curta-metragem *Ilha das Flores* (1989), de direção de Jorge Furtado. O curta tem duração de 15 minutos e trata sobre pessoas que se alimentavam de lixo na região da Ilha das Flores, localizada em Porto Alegre, RS. O terreno tem um dono, que primeiramente alimenta sua criação de porcos com o lixo que é depositado no local, e o que os porcos rejeitam é dado a um grupo de pessoas pobres da região, sendo essa, a cena que mais choca o espectador.

Após assistir ao curta-metragem, os alunos puderam comentar suas impressões e destacaram que atualmente há uma grande falta de empatia, e que os próprios seres humanos são os culpados por tanta desigualdade. Posteriormente, a leitura e a interpretação possibilitaram que os estudantes confrontassem os textos literários com o curta-metragem, associando os personagens dos poemas com as pessoas retratadas no filme. Nesse sentido, entendemos o quanto a motivação foi importante para o processo de leitura e interpretação, mas também para a conscientização da classe e a disposição em ajudar o próximo que passa por necessidades.

Para um segundo plano junto às turmas, foi selecionada a obra de uma escritora da cidade de Santa Rosa/RS: *Margaridas*, de Inez Flores Pedroso, composta por poemas e contos. Como forma de diminuir o distanciamento com que tratavam o texto literário, a escolha do livro pretendeu, em parte, que os alunos percebessem que na sua região há escritores de literatura, inclusive produzindo ativamente.

Em *Margaridas*, lançado em 2014, todos os textos abordam o lugar da mulher na sociedade, tanto histórias que perpassam a construção da identidade da mulher, como também desafios e fatos cotidianos com que as mulheres podem se deparar. Para o trabalho a ser desenvolvido, foram selecionados os poemas *Novos tempos* e *Liberdade*, além do conto intitulado *Nocautes*.



SUMÁRIO



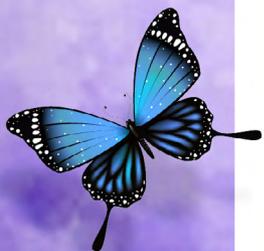
A abordagem prévia à leitura dos textos selecionados esteve centrada em uma provocação feita oralmente aos alunos. As perguntas partiam das diferenças sobre o papel esperado na sociedade entre meninos e meninas, das profissões exercidas predominantemente por homens ou por mulheres, das tarefas de casa que são destinadas conforme o gênero e das transmissões de partidas de futebol que apagam a participação das mulheres.

As respostas dadas permitiram que as turmas percebessem as diferenças de atitude que a sociedade espera das pessoas conforme o gênero sexual com que nascem. Além disso, esta abordagem envolveu inclusive os vários casos de feminicídio ocorridos na região veiculados pela imprensa à época. Em aulas posteriores, quando o tema foi retomado, ainda foi proposta uma nova atividade de motivação, que apresentava a história da paquistanesa Malala, laureada pelo prêmio Nobel da Paz em 2014 e que se tornou um exemplo na luta pelo direito à educação para meninas como ela, que eram proibidas de estudar.

Novamente, a reflexão proposta nas atividades de pré-leitura permeou os demais momentos das atividades desenvolvidas, contribuindo para a conscientização dos estudantes sobre a desigualdade de gênero. Nestas duas propostas descritas, assim como em outras que foram desenvolvidas, era notório o quanto a motivação tem um papel importante, e quanto foi decisivo para aproximar os alunos do texto literário.

TURMA DO CURSO DE MAGISTÉRIO

No primeiro semestre de 2019, o *Clube de Literatura: prática de leitura na escola* foi desenvolvido com uma turma de 26 alunos do 3º ano do Curso Normal integrado ao Ensino Médio, de idade entre 17 e 23 anos. No planejamento, considerou-se, sobretudo, que este públi-



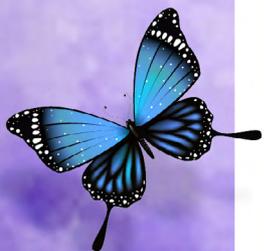
SUMÁRIO



co, constituído por professores em formação, necessitava ter um maior contato com leituras, além daquelas previstas pelas disciplinas curriculares ofertadas no magistério. O objetivo não consistia em direcionar as ações do projeto para a formação profissional dos estudantes, mas fomentar e expandir o interesse por lerem de uma forma geral. A equipe diretiva e as coordenadoras do curso mantiveram-se dispostas a apoiar o projeto e, inclusive, compartilharam expectativas quanto à aprendizagem qualitativa dos discentes.

Nos contatos iniciais com a turma, foi possível perceber que os alunos se mostravam resistentes quanto à leitura de obras literárias. Portanto, para o primeiro plano a ser desenvolvido, foram selecionados *O silêncio da água*, de José Saramago, e *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. A preferência por ambos os textos contemplou as práticas de leitura habitualmente propostas pelo Curso Normal, por serem de abordagem infanto-juvenil; mas também considerou a autoria de escritores consagrados pela sua obra voltada a um público adulto, uma vez que, na sequência, seriam trabalhados textos fora desse escopo.

A motivação para a leitura da obra de Saramago levou em consideração aspectos textuais que seriam explorados adiante e temas familiares aos estudantes, como a frustração e a perseverança diante das dificuldades. Assim, entre as perguntas previamente planejadas para serem realizadas oralmente, através do diálogo, estavam as seguintes: *Quando silenciarmos sobre alguma coisa ruim que nos acontece ou que testemunhamos? Quando acontece algo de ruim com algum amigo seu e vocês oferecem ajuda mas ele se cala, qual sua reação quanto a isso? Vocês se sentem bem contando seus problemas para seus amigos ou família? Como vocês lidam com as frustrações?* Frente a uma proposta como esta, quando os estudantes se dispõem a compartilhar com o professor e entre si histórias e impressões de foro íntimo, a sala de aula cumpre um papel de espaço acolhedor, que



SUMÁRIO

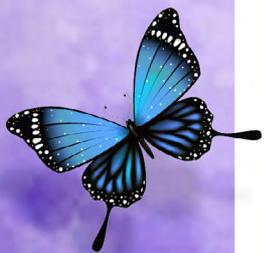


contribui para a compreensão de experiências individuais, embora recorrentes entre a maioria das pessoas.

O diálogo como estratégia de motivação, sobre temas de interesse da turma e que antecipavam a obra a ser lida, também foi proposto a respeito de *A terra dos meninos pelados*. Foram algumas das questões preliminares à leitura do texto: *Quando vocês visitam outra cidade, diferente da qual estão familiarizados, e veem coisas que são muito diferentes das quais vocês estão acostumados, como se sentem? Se pudessem criar uma cidade, qual seria a primeira coisa que mudariam em relação a nossa? Existe algo sobre a maioria das pessoas da cidade que os incomoda? Como vocês veem a relação da escola com a comunidade? Existe algum ponto sobre isso que gostariam de modificar?* As perguntas, desta vez, propõem uma leitura crítica da realidade circundante e um exercício de criatividade, ao mesmo tempo que as respostas fomentam um ambiente de compartilhamento de experiências bastante enriquecedor.

Uma vez que a turma estava familiarizada com a metodologia proposta pelo projeto, para a motivação à leitura do conto *O Horla*, do escritor francês Guy de Maupassant, recorreu-se à apresentação de uma situação com que o protagonista se depara ao longo do texto. Levou-se uma garrafa com água envolta por um pano e amarrada com barbantes e, a partir disso, os estudantes foram questionados sobre a possibilidade de alguém (ou algo) conseguir consumir a bebida sem mexer na proteção feita. O inusitado da provocação não chega a adiantar a obsessão, a loucura e o medo que a personagem principal sofre, mas se revelou como uma maneira efetiva de despertar a curiosidade em sala de aula e ainda associar a garrafa ao que seria lido posteriormente.

Para as atividades das práticas de leitura desenvolvidas junto à turma do Curso Normal, inclusive nos momentos de pré-leitura, recorreu-se predominantemente à estratégia pedagógica denominada *discussão em sala de aula*. Este recurso básico, de acordo com Cos-



SUMÁRIO

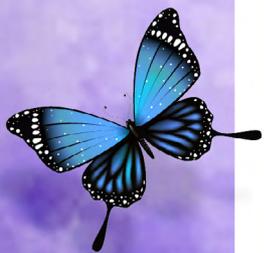


son (2014b), implica que os alunos falem uns para os outros suas opiniões, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam o que os demais têm a dizer, oportunizando uma interação entre si e com o professor. Neste sentido, cabe ressaltar que esta discussão não consiste em um questionamento oral no qual o professor faz perguntas e a classe responde com base na memorização de trechos de livros; trata-se de um debate autêntico em que os estudantes dividem dúvidas e certezas. Desta maneira, o discente poderá recorrer a informações do texto para construir argumentos, questionar a obra com base em suas experiências e dialogar.

Pelo exercício do diálogo, os alunos tendem a preservar lembranças das leituras realizadas em aula, compreendê-las com maior profundidade e associá-las a contextos de sua própria vida. Ainda que fossem, em geral, encontros semanais de 50 minutos cada, a inserção do projeto na turma também revelou uma gratificante adesão dos estudantes à proposta e uma relação bastante afetuosa com a ministrante. Em parte, essa situação foi estimulada pela metodologia de abordagem de motivação aos textos e, mesmo nas demais etapas do trabalho, pela constante valorização da interação. O papel do professor, neste sentido, consiste em planejar e estruturar estas discussões, selecionando o texto, ordenando a leitura prévia, orientando, exemplificando e sustentando com vários mecanismos didáticos a participação dos estudantes antes, durante e depois de lerem, ainda que deva se resguardar de ocupar o centro do debate.

TURMA DE ENSINO MÉDIO

No segundo semestre de 2019, o projeto voltou-se para a oferta de uma atividade complementar entre as que são oferecidas aos estudantes de Ensino Médio em uma escola pública mantida por força de



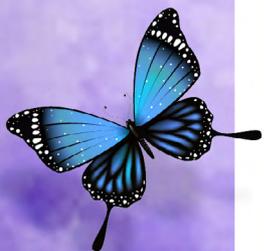
SUMÁRIO



segurança pública. A oferta de leitura de textos que não costumam ser incluídos na abordagem pela história da Literatura nacional contribuiu para despertar o interesse em um grupo de sete alunos do primeiro ano, entre 14 e 15 anos, a participarem do *Clube de Literatura*. Os encontros duravam cerca de 90 minutos por semana, embora em horários irregulares, e contemplavam a leitura, a realização de atividades e as discussões a partir da reflexão sobre os textos literários.

O primeiro conto lido foi *O gato preto*, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, escolhido justamente pela inquietação que poderia provocar a apresentação de uma narrativa de suspense logo no início do contato dos estudantes com o projeto. Como estratégia de motivação para a leitura, mas também para fomentar o engajamento na participação no projeto, foram apresentadas questões sobre seus animais de estimação, favorecendo depoimentos sobre gatos, e a associação ao seriado de terror *O mundo sombrio de Sabrina*, com destaque a Salém, o gato preto da protagonista. O diálogo proposto, ao incentivar uma aproximação com os alunos, recorrendo a vínculos afetivos - seus animais de estimação - e de uma série televisiva voltada para um público adolescente - que todos estavam familiarizados - valorizava a subjetividade dos alunos, na medida em que traz para o centro do debate da pré-leitura aspectos emocionais e as referências culturais da sua geração.

Para o segundo plano a ser aplicado, escolheu-se o conto *O capote*, do escritor russo Nicolai Gógol, que relata o cotidiano e vários acontecimentos da vida do protagonista, um funcionário de baixa posição na hierarquia do funcionalismo público. Para a motivação, considerou-se abordar o consumismo. A partir das perguntas feitas, abriu-se um diálogo relacionado principalmente aos hábitos de consumo da família de cada um. Os alunos questionavam-se principalmente sobre a aquisição de eletrônicos, no caso celulares e notebooks, e inclusive sobre a relação com a obsolescência programada dos aparelhos atuais. Percebeu-se que a conversa motivou bastante interesse, e O



SUMÁRIO



capote, lido posteriormente, gerou aos alunos espanto e curiosidade sobre representações realistas e fantásticas na literatura, trazendo as questões motivadoras novamente ao centro da aula.

Na terceira aula desenvolvida, trabalhou-se com outro conto de Edgar Allan Poe, *A carta roubada*. Como estratégia de motivação à leitura, os estudantes foram questionados sobre a preferência por filmes e seriados de investigação policial e também foi exibido o trailer da minissérie americana *Manhunt: Unabomber*. Essa abordagem motivou mais comentários entre o grupo, relatando outros casos de crimes que conheciam, destacando alguns de seus filmes favoritos e citando o manifesto analisado em *Unabomber* enquanto os demais já se conveniam de assistir ao programa.

O diálogo sobre as séries propiciou um clima animado para a leitura do texto, que foi retomado nas discussões subseqüentes, com frequentes comparações entre o conto e referências da indústria cultural. Dessa forma, nos planos didáticos desenvolvidos, a motivação inicial nos encontros cumpriu o papel de motivar os estudantes a lerem textos literários reconhecidos pela tradição, porém geralmente não contemplados no currículo escolar. E para além da atividade de leitura em si, a proposta metodológica também proporcionou a valorização do exercício de escuta, a criação de um ambiente agradável e de trocas de opiniões que transcendia a atividade didática, permitindo a identificação dos momentos de encontro do *Clube de Leitura* como uma atividade afetivamente acolhedora para os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem didática que se proponha a ler um texto literário, sem um objetivo de atividade previsto pelo professor-mediador e sem uma aproximação ou uma discussão inicial, pode não despertar o

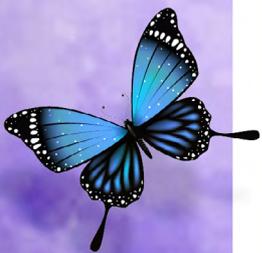


interesse esperado nos alunos, resultando, ocasionalmente, em apatia ou mesmo em aversão à prática de leitura. Portanto, as reflexões sobre as atividades desenvolvidas no *Clube de Literatura: práticas de leitura na escola* mostram-nos que um planejamento que contemple dar voz aos estudantes e compartilhar experiências previamente pode contribuir na motivação para o contato com a obra. O que se almeja é preparar as condições para que o jovem leitor reconheça no texto literário não apenas uma forma de conhecimento, mas um princípio de reflexão crítica sobre a linguagem, sobre a sociedade e sobre si mesmo.

Por sua vez, o compartilhamento de leituras pode contribuir para a construção de sentidos e, com isso, fomentar o prazer de entender mais e melhor os livros, conforme afirma Teresa Colomer (2007). Além disso, o compartilhamento também permite “experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (COLOMER, 2007, p. 143). Professor e alunos podem construir sentidos a partir de um texto literário, mas isso também se estende a compartilhar percepções de mundo, considerando conhecimentos já adquiridos e de vivências pessoais que muitas vezes se manifestam quando ocorre o diálogo na turma.

Logo, por esse ponto de vista, a literatura despertaria mais facilmente o interesse para a leitura nos jovens, proporcionando a reflexão sobre aquilo que se vivencia e se observa subjetivamente e socialmente. O processo que motiva a formação desses leitores críticos almejados começa com a provocação que os instiguem a ler, e cabe ao professor tornar, de forma criativa e acolhedora, este texto literário atrativo ao seu aluno. A expectativa é que permaneçam memórias afetivas decorrentes dessas experiências de leitura, despertando a curiosidade para a descoberta de outros textos ao longo da vida e replicando a experiência de encontrar outros leitores para compartilhar leituras em outros ambientes.

SUMÁRIO

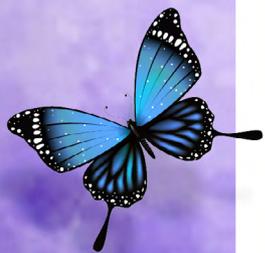


11

*Graziela Maiara Lunkes
Demétrio Alves Paz*

FILHAS DE QUAL DEUS?





SUMÁRIO



O presente capítulo⁴⁶ tem por objetivo analisar a construção da personagem feminina (e sua luta por quebrar estereótipos) em sete contos da obra *Filhos de Deus* (2018), de Dina Salústio: “Juntas Atrás do Sol”, “Tarde Molhada”, “Pedido de Casamento”, “Preço de uma Vida”, “Filhos de Deus”, “Doces Vizinhas” e “Falsa Fábula”.

Bernardina de Oliveira Salústio, mais conhecida como Dina Salústio, é cabo-verdiana, nascida na Ilha de Santo Antão, em 1941. Ela foi professora, assistente social e jornalista e escreveu os livros *Mornas eram as noites* (1994), *A louca de Serrano* (1998), *A estrelinha Tlim, Tlim* (1998), *O que os olhos não veem* (2002), *Filha do Vento* (2009), *Filhos de Deus* (2018) e *Veromar* (2019). Foi premiada pelos seus livros infantis e tem textos traduzidos para várias línguas. É sócia-fundadora das revistas *Mujer e Ponto & Vírgula*, assim como membro do Conselho Coordenador da Associação dos Escritores Cabo-verdianos.

Conhecida por retratar e denunciar as injustiças de gêneros presentes na sociedade, principalmente em Cabo Verde, ela escreve seus textos em torno de temas como liberdade, grito feminino, reflete e questiona o lugar da mulher, mostra a solidariedade entre elas, a forma como superam os obstáculos impostos pela sociedade patriarcal e a violência, tão presente na vida das mulheres (GOMES, 2008). Portanto, Dina Salústio inscreve a mulher cabo-verdiana como protagonista nas suas obras e, a partir dela e de seu cotidiano, retrata a importância e a participação feminina na construção e no desenvolvimento do país. Além disso, mostra as inúmeras histórias de mulheres e homenageia a heroína do cotidiano.

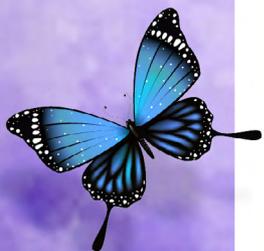
⁴⁶ O presente capítulo retoma análises e as expande do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Representações femininas em *Filhos de Deus*, de Dina Salústio.

UM POUCO DE FORTUNA CRÍTICA

Cabo Verde é uma ex-colônia portuguesa e tem como capital a cidade da Praia. Sua colonização iniciou no século XV, quando começaram as grandes navegações. O arquipélago africano é vinculado aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e sofre com a problemática saheliana do continente africano, ou seja, longos períodos de seca, problemas de desertificação e erosão. É um país rural que vivencia a emigração da população em busca de melhores condições de vida. Segundo Santilli (2007), a dialética da comunidade consiste entre “ir/ficar, permanecer nas Ilhas ou emigrar”, isto é, manter suas raízes ou a busca de oportunidades de trabalhos fora do arquipélago, fugindo da seca.

De acordo com Simone Caputo Gomes (2010), 60% da população de Cabo Verde é feminina, sendo 33,5% constituída por famílias chefiadas por mulheres. Entretanto, mesmo que o percentual feminino seja maior do que o masculino, “a situação de vantagem do homem em relação à mulher na sociedade crioula é patente, derivada das referências ideológicas e dos valores cultivados num passado histórico” (GOMES, 2010, p. 273). É importante destacar que a mulher tem papel fundamental em vários setores da sociedade cabo-verdiana, mas seu trabalho é pouco reconhecido. No que tange à conquista de espaço e reconhecimento, elas começaram a lutar para ter suas vozes ouvidas e, por meio da escrita, conseguiram uma maneira de trazer a público suas vozes, sua realidade, sua emancipação, cultura, sua luta e conquistas.

Gomes (2010) afirma que a evolução da condição feminina crioula acompanhou a trajetória de Cabo Verde. A mulher, em virtude de questões coloniais, era impedida de fazer outros trabalhos além do doméstico, das decisões do lar e da educação dos filhos. Mais tarde,



SUMÁRIO





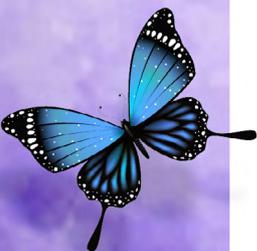
com a emigração em massa e com a ausência do homem, a mulher se viu obrigada a ser chefe, cuidar do lar e dos negócios do marido. Esses momentos da história resultaram na participação mais efetiva da figura feminina no espaço público, ultrapassado o papel de mulher-mãe, vindo a ocupar outros lugares.

Atualmente, já é possível encontrar, em Cabo Verde, mulheres trabalhando em cargos considerados masculinos e assumindo conquistas importantes nos campos social, político e jurídico. Porém, mesmo com as conquistas, há, ainda, diversas formas de limitações. Assim,

O labor doméstico não é incluído nas estatísticas nacionais como força de trabalho, assim como a agricultura doméstica não é contabilizada no PIB. A violência familiar é outro obstáculo e a persistência da prostituição, do turismo sexual e do tráfico de mulheres agrava o quadro da violência na sociedade cabo-verdiana, sendo a coação sexual muitas vezes praticada em casa, ocasionando um índice elevado de homicídios e ofensas corporais grave aos companheiros, praticados por mulheres constantemente espancadas. Maternidade precoce, aborto clandestino, filhos sem pai, alcoolismo e até loucura são algumas consequências cerceadoras da emancipação feminina abstraídas do contexto psicossocial que envolve a mulher crioula (GOMES, 2010, p. 277).

Gomes (2008) igualmente ressalta o importante papel da mulher na construção, nas lutas de libertação e na emancipação do país, uma vez que são elas as responsáveis pela transmissão de cultura e da educação das crianças. Por isso, sendo a Literatura o principal meio de “dar visibilidade e voz à historicidade das mulheres” (GOMES, 2010, p. 277), ela não pode estar desatenta às modificações históricas.

Dina Salústio apresenta um novo olhar sobre a sociedade cabo-verdiana, crítico e aguçado, através de textos breves que expressam a complexidade da vida humana e da “necessidade de publicar as inúmeras histórias de mulheres” (GOMES, 2013, p. 1). O foco de seu trabalho é apresentar as diferentes figuras femininas e as inúmeras



SUMÁRIO





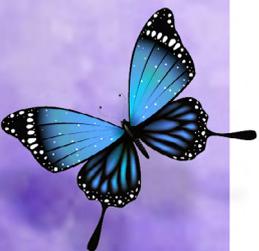
injustiças que elas sofrem, apresentando a força e a coragem com que enfrentam a sociedade patriarcal. Em uma entrevista concedida a Simone Caputo Gomes, em 1994, Salústio descreve a mulher representada em seus textos:

[...] mulheres cabo-verdianas que trabalham duro, que fazem o trabalho da pedra, que carregam água, que trabalham a terra, que têm a obrigação de cuidar dos filhos, de acender o lume. Quis prestar uma homenagem a esta mulher... (GOMES, 2010, p. 278).

A escritora das literaturas africanas de língua portuguesa de autoria feminina faz ver e sentir Cabo Verde através de seus textos e dos sentimentos abordados, como angústia, monotonia, isolamento, abandono, solidão, fragilidade, injustiça, alegria, dor e esperança. Além de Dina Salústio, é importante ressaltar o papel de duas escritoras que também representam em suas obras os problemas vivenciados pelas mulheres em Cabo Verde: Orlanda Amarílis e Fátima Bettencourt. Mesmo com todos os obstáculos, o silenciamento e a marginalização, as mulheres lutam contra o preestabelecido, escrevem as suas histórias, representam o mundo a partir de suas vivências e rompem as fronteiras. Dessa forma,

As mulheres escrevem para atuar na vida cultural, para transgir noções estéticas e históricas fixas. Escrevem para produzir atritos. As mulheres escrevem para refletir sobre o fazer poético, discutindo o processo de criação literária e seus desdobramentos. Para isso, rompem as fronteiras do lar, do mundo privado, e ocupam o espaço público, desnudam as interdições ao feminino, revelam preconceitos, propõem travessias entre a tradição e a modernidade (GUIMARÃES, 2014, p. 12).

Florentina Souza e Silva (2006) afirma que “no mundo ocidental/ocidentalizado, à mulher cabe um espaço maior ou menor, de acordo com as especificidades regionais, mas delas têm sido afastadas atividades intelectuais mais prestigiadas” (SILVA, 2006, p. 340), ou seja, elas são pouco consideradas como sujeitos que têm participação ativa na sociedade.



SUMÁRIO





As mulheres estão inseridas em diversos contextos sociais, mas ainda são vistas apenas como objeto e inferiores ao homem, já que eles acabam usando sua força para estarem à frente, segundo Demétrio Alves Paz e Mithiele Scarton (2018). Sobre o questionamento do lugar do feminino, o corpo como papel significativo, Florentina Souza e Silva (2006) afirma:

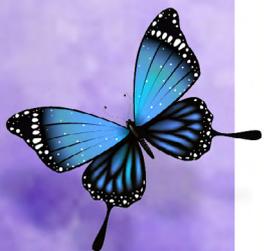
O corpo revela os caminhos trilhados, as mudanças vivenciadas, as escarificações dos tempos e do coração. Em razão das circunstâncias da ordem da cultura e natureza, a mulher vivencia significativas especificidades de mudanças no seu corpo. Sem defender ou reiterar tendências essencialistas, pode-se afirmar que, às mulheres, é dada a possibilidade de ver/sentir com mais ênfase as imposições da natureza. Imposições sobre as quais várias tradições culturais têm construído mitos, nem sempre de grande produtividade para as mulheres como sujeitos sociais. Não obstante, a essas mesmas mulheres tem sido, na maior parte das tradições, negado o direito de decidir sobre o que fazer com os seus corpos (SILVA, 2006, p. 339).

Assim, as mulheres têm, constantemente, seus corpos medidos pelo valor de uso, são silenciadas na tentativa de decidir o que fazer com seus corpos e oprimidas pela força masculina. A partir dessas questões, Dina Salústio questiona o lugar do machismo e da mulher na sociedade, apresentando os obstáculos enfrentados pelas mulheres e a necessidade de uma cumplicidade entre elas, possibilitando a conscientização compartilhada. Simone Caputo Gomes (2010) destaca o papel da literatura de autoria feminina em Cabo Verde, de modo que

As escritoras colocam em ação, em seus textos, a mulher cabo-verdiana, seja como protagonista, coadjuvante ou figurante de destaque, documentando a historicidade da participação feminina na construção e no desenvolvimento do país. [...] As autoras pintam verdadeiros retratos do cotidiano crioulo sob uma ótica feminina, objetivando destacar com maior concretude traços comuns e identitários. Encontram uma maneira de ler e escrever Cabo Verde e as “vidas vividas” por mulheres que constroem a nação (GOMES, 2010, p. 284).

SUMÁRIO





SUMÁRIO



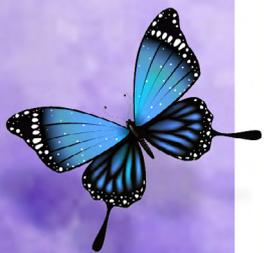
Dina Salústio é capaz de apresentar mulheres machucadas e suas vidas, ambientando-as em Cabo verde, mas expandindo ao sofrimento do mundo, tendo em vista que a inferiorização da mulher e a violência contra ela acontece em todos os países. Em *Filhos de Deus* (2018), Dina Salústio apresenta um mosaico de mulheres, sua vida e cotidiano e a esperança de uma vida diferente, de modo que há nos contos

[...] Mulheres que foram abandonadas pelo marido e filhos que cresceram sem o pai; narrativas de violência doméstica em que largar tudo e ser independente parece ser a única solução; contos em que aparecem as diferenças sociais entre homens e mulheres; falta de escolaridade, subempregos, liberdade sexual. Nos contos ocorre uma grande síntese da sociedade cabo-verdiana, pois aparecem mulheres dos diferentes estratos sociais. E, em todos eles, as mulheres são fortes e quebram as amarras da sociedade patriarcal (PAZ, 2018, p. 145).

Filhos de Deus (2018) é formado por trinta e cinco textos, chamados pela autora de contos e monólogos, com quatro temas principais: a condição feminina, o arquipélago, a insularidade e os textos teórico-críticos, de acordo com Paz (2018). Do total, dezenove são sobre a temática feminina. Na obra em questão, Dina Salústio representa uma sociedade que é movida pela força e pela luta das mulheres, mas que ainda a ignora e a vê apenas como objeto, sem perceber a sua importante participação no desenvolvimento do país e como sujeito produtor da história.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NOS CONTOS

A omissão da sociedade frente às várias violências sofridas pelas mulheres é representada em “Juntas Atrás do Sol”. Depois de três anos separadas, amigas reúnem-se para um almoço, contam novi-



SUMÁRIO



dades e trocam confidências sobre suas vidas. Betty foi a única que permaneceu na cidade na qual nasceram, onde acontecia o almoço, e serviu de ponto de abrigo das amigas. Todas tinham decepções sobre seus casamentos para contar. Djena teve um casamento curto e percebe que o fim iniciou quando foram morar juntos:

As nossas manias tornaram-se defeitos, as vozes ficaram diferentes, ensurdecedoras umas vezes e silenciosamente sepulcrais outras, os olhares já não paravam encantados num dizer do outro... Até o espaço ficou curto. Na realidade, os nossos interesses já não eram interessantes e um dia tive a perfeita noção de como o meu lugar e os meus hábitos brilham quando estão sozinhos comigo ou eu com eles (SALÚSTIO, 2018, p. 36-37).

A separação foi sugerida por Djena e imediatamente aceita por seu marido com a revelação de que se sentia sufocado. Ela ajudou a arrumar a mala “que parecia, há muito, estar arrumada” (SALÚSTIO, 2018, p. 37). Seguindo a conversa, Eva também contou que seu marido havia pedido a separação por uma carta enviada pela amiga. Ela afirma que não ficou feliz com a separação, mas que assim foi melhor, porque não havia mais interesses em conjunto nem interesse no relacionamento.

Ansiosa pela conversa que iniciara, Betty contou que seu namorado sempre deixou as despesas afetivas da relação para ela e mesmo a chegada do filho trouxe alguma mudança. As conversas continuaram sobre receitas, momentos alegres, medos e decepções. A única que não havia falado sobre seu casamento fora Maria. O seu foi o que mais tempo durou e era um tempo do qual ela não gostava de recordar. Nos anos de casada, ela não comparecia aos almoços na casa de Betty e quando falava com as amigas pelo telefone era sempre correndo. Porém, agora, ela tinha dado o primeiro passo:

- A minha separação... Pouco para contar. Aliás, nada para dizer – o movimento da mão que percorria uma cicatriz que lhe marcava o braço tornou-se mais lento, como quem esfrega uma dor que já doeu mais. – O João tem três anos. Vou fazer tudo

para que ele seja uma pessoa de bem e que não leve ninguém, homem ou mulher, a desejar-lhe mal – a voz procurava a modulação de anos atrás, talvez um pouco mais de firmeza (SALÚSTIO, 2018, p. 38-39).

As amigas, com vergonha, tentaram mostrar que além da leveza de suas narrativas, havia outras histórias, que sofreram, provocaram ou assistiram, muitas escondendo cenas tão graves como a cicatriz da amiga. Agora entendiam o porquê das conversas em parcelas, os risos vazios e as omissões. Aflita com a revelação, com vontade de abraçar a amiga e pedir perdão por sua futilidade, Djena mudou o rumo da conversa. A sala, contudo, ficou sufocante e Betty abriu uma janela, assim “As outras mulheres levantaram-se e, juntas, saíram atrás do sol” (SALÚSTIO, 2018, p. 39).

O relato emocionante de Maria nos remete aos inúmeros casos de violência doméstica que ocorrem em nossa sociedade e que passam despercebidos aos olhos de todos. Na maioria das vezes, há omissão de pessoas próximas, as quais ainda acreditam que não pode haver intromissão na vida de um casal. Maria é uma das poucas mulheres que consegue sair de uma relação abusiva, sendo um exemplo de força e coragem. Mesmo com a dificuldade da violência, ela lutou e foi contra as amarras da sociedade em se calar diante de situações de violência.

Outro exemplo de força é Djena, pois percebe que a própria companhia lhe faz melhor do que a do marido, separando-se por isso. É uma das mulheres que aprendeu que existe vida sem um homem ao lado e que as suas aspirações devem ser prioridade, de modo que a coragem de Maria e o amor próprio de Djena tenham eco.

A cumplicidade entre as mulheres também pode ser percebida em “Tarde Molhada”. Neste conto, a narradora relata uma parte da sua tarde e a espera pelo ônibus. Ela não diz o seu nome e conta que normalmente gosta de falar com conhecidos e desconhecidos, com qualquer pessoa que podia trazer alguma novidade. Neste dia em especial,



porém, ela estava com tantas preocupações que não conseguia nem mesmo cumprimentar.

Era uma tarde de chuva e, para a narradora, as chuvas só tinham impacto nela quando imaginava campos e rios secos. Ela sentou-se em um banco à espera do ônibus com mais duas mulheres. Uma delas estava grávida e falava ao telefone, mas de um jeito calmo e não aos gritos como muitos fazem. Não se deteve na moça grávida pelo fato de não querer conviver nessa tarde. A outra senhora sentada ao seu lado era elegante e havia feito três chamadas, mas todas sem resposta.

A mulher elegante perguntou se o ônibus para o centro passava naquele ponto, a narradora respondeu que passava, mas fazendo horários aleatórios. No mesmo momento, a mulher discou um número e o silêncio continuou. Como se estivessem numa conversa antiga, a senhora começou seu desabafo contando que seu marido estava disponível para todos, mas para ela não fazia nem um esforço. Ela conta que ele está sempre ao telefone com gargalhadas, bem-humorado, mas com ela só fala para pedir alguma coisa, que não encosta nela. Então, chega à conclusão de que já devia ter se divorciado.

A narradora mesmo cansada e sem vontade de se sensibilizar, aconselhou a desconhecida a pensar um pouco em si, a valorizar-se e a não ligar para ele:

- Se não se divorciou até agora é porque não está verdadeiramente incomodada com a situação. Mas olhe! Você já disse que vai ao centro comercial, não? Vá, chame uma amiga para lanchar. Melhor. Embrulhe-se em si mesma, aconchegue-se no seu corpo, nos seus braços, na sua alma, nesse casaco elegante que traz, convide-se para um lanche gostoso consigo mesma e esqueça esse telefone. Não ligue mais para ele, não seja insistente. Valorize-se. Experimente gostar de si pelo que você é e não se ponha à espera de cumprimentos. Ninguém tem a obrigação de amar ninguém, assim como ninguém tem o direito de nos humilhar (SALÚSTIO, 2018, p. 81).

SUMÁRIO





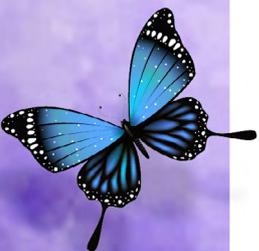
Ela continua falando que ele nunca vai ter saudades, mas que vai atender o telefone pensando que é algo importante. O ônibus chegou e a narradora foi para o fundo onde havia apenas um lugar, desencorajando a mulher elegante a sentar-se perto dela.

Pelos conselhos dados a outra mulher, a narradora, possivelmente, está passando por uma situação parecida e estava enfrentando um dia difícil. Porém, nem por isso ela deixou de falar algo que pudesse ajudar a outra mulher, a encorajá-la a se respeitar e a buscar a sua felicidade e aconchego, coisas que seu marido não estava lhe dando. Percebe-se a cumplicidade entre as mulheres neste momento, mesmo uma não estando com vontade de falar, ao ouvir o relato da desconhecida, encoraja-a a buscar a felicidade dentro de si.

Em “Pedido de Casamento”, ocorre uma festa com pratos típicos da ilha. No sábado, aconteceria a festa da matança do porco, dia destinado para que Bento pedisse outra mulher em casamento. Uma amiga insistiu para que ela fosse, porque tinha ajudado a criar o animal. Ela, porém, lembrou que era humilhante, já que havia sido noiva de Bento durante dois anos.

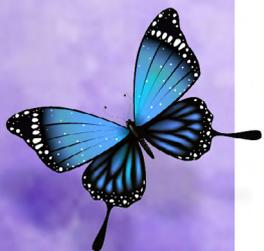
Estavam no aeroporto, que estava cheio de emigrantes que vinham para as festas de junho, quando passou uma “moça enorme, com uns dentes lindos, acabada de chegar, tinha todos os olhares sobre si, e ela gostava e queria mais” (SALÚSTIO, 2018, p. 114). Quando passou por eles, a noiva sentiu Bento apertar-lhe o braço e a olhar para a outra mulher.

Lela, um amigo que estava com os noivos, comentou sobre a beleza da mulher e disse que ela deixava pedaços que se colavam a eles. Bento continuou: “...Sim... pedaços. Talvez perfume, talvez olhares... requebros... bocas... risos... esse casaquinho... Ele delirava e esmagava-me o braço” (SALÚSTIO, 2018, p. 115). Naquele momento, ela sentiu lágrimas caírem na alma.



SUMÁRIO





SUMÁRIO

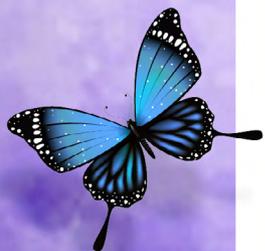


Naquela noite, Bento não apareceu e, no dia seguinte, chegou com olheiras e aspecto de farra. Sua desculpa foi a de ter passado a noite no hospital com sua tia. Ela, que sempre pensava o pior dos homens, desconfiou da história. Depois disso, Bento enviou um recado pelo amigo Lela terminando o noivado e nunca mais apareceu. Agora, exatos vinte e três dias depois, ela ficou sabendo que Bento iria pedir a outra em casamento durante a festa da matança do porco, promovida a cerimônia de noivado. Ela disse à amiga Fernanda que não iria. Entretanto, no sábado mudou de ideia, colocou seu vestido leve que rodava na dança e foi.

A festa era alegre, com muita música e com cheiro de *friginato* e *catchupa* guisada (comidas típicas da África). Horas mais tarde, Bento foi para o meio do local, pediu silêncio e no mesmo instante, “a bonitona que deixava pedaços atrás tirou-lhe o microfone” (SALÚSTIO, 2018, p. 116). A mulher agradecia a gentileza de todos e avisava que suas férias tinham acabado, por isso, iria embora na mesma tarde. A leveza da vingança pairava sobre a ex noiva que, agora, tinha planos de seguir sua vida em outro lugar: “Bento, abandonado, seguia-me com os olhos, vendo-me a rir para uma sombra que se chamava vingança, a derreter-me com o friginato e fazendo planos de emigrar” (SALÚSTIO, 2018, p. 116).

Dina Salústio consegue retratar de forma simples um acontecimento muito comum, o homem abandona a noiva por uma aventura e logo que ela acaba, geralmente, tenta reatar, tendo em mente a ideia de que a mulher deve aceitar as suas escolhas e estar disponível para quando ele quiser. Porém, neste conto, a ex noiva não fica à espera de uma possível reconciliação, mas faz planos de continuar a sua vida longe dali. A mulher representada transmite força e superação, porque, mesmo traída e abandonada, ela não se deixa abater e mostra que não depende de Bento para que sua vida seja de sonhos realizados e feliz.

Uma situação parecida acontece em “Preço de uma Vida”, na qual Maria Ana, traída pela melhor amiga e pelo marido, encontra for-



SUMÁRIO



ças para ajudá-los em um problema de saúde. Altas horas da noite, Maria Ana passou pelo quintal e foi até o depósito, lugar onde guardava lenha e várias ferramentas. Faziam companhia a ela dois cães que não denunciaram a presença dela ali. Afinal, “se não for para esconder e proteger de que servem o escuro, o silêncio, os amigos e os cães?” (SALÚSTIO, 2018, p. 72). Maria Ana acendeu sua lanterna e foi até os fundos do depósito, retirou um saco que estava encostado à parede e sentou-se ali. Tentou pensar nas alegrias da vida, mas não achou nenhuma que valesse a pena comemorar. Pensou de novo, sorriu e sentiu uma alegria estranha.

Durante muitas noites, não tinha sono. Acordava suando, frustrada e tudo isso pelo noivo que a havia abandonado para se casar com outra. Ela sentia saudades e às vezes tinha ataques de pânico por viver sozinha. Estava pensando em adotar mais um cão, pois sentia-se protegida por eles: “Que mundo este em que um animal nos dá mais proteção do que um humano?” (SALÚSTIO, 2018, p. 73).

No depósito, destampou um buraco no fundo da parede e tirou uma caixa que continha suas economias. Estava guardando para uma emergência ou para umas férias, pois estava pensando em aceitar o convite da prima e ir para a Ilha do Fogo, já que, há três anos, desde que chegara à vila para trabalhar e casar, nunca havia parado de trabalhar. Maria Ana tinha esperança de as pessoas serem diferentes na ilha do vulcão:

Os indivíduos teriam de ser diferentes dos da vila onde morava! Pessoas mais sérias e mais ousadas pelo menos deviam ser pelo convívio com algo tão magnífico e tão ameaçador. Se calhar seriam mais companheiros do que os outros, apesar da dureza. Como olhariam para os vizinhos? Como amigos ou companheiros no heroísmo? Seriam capazes de abandonar a mulher a mulher no dia do casamento? Devia ser fascinante levantar-se e dar de cara com o vulcão, o perigo. A partir desse momento o resto acabaria por parecer simples e fácil. Os quotidianos sem dramas, perante a tragédia em sono (SALÚSTIO, 2018, p. 73).



Voltou a esconder a caixa e pensou em depositar o dinheiro no final do mês, já que ninguém saberia onde guardava o lucro do seu trabalho. Continuou sentada, sentiu-se triste, com vontade de ver e abraçar alguém, porque era sempre ela que abraçava e nunca a que recebia os abraços. Sua maior vontade era ir até a ilha do Fogo, para sair do lugar em que estava, conhecer outras pessoas e poder contar uma outra história de sua vida. Maria Ana fechou o depósito e ouviu batidas à porta e pelo bater sabia quem era.

Era Pedro, seu ex noivo, pedindo-lhe dinheiro, porque sua esposa estava com uma doença grave e precisava ir para um hospital grande. Maria Ana estava assustada com a quantia e frisou que estava sozinha, sem família para ajudar e lembrou a Pedro que foi para o local apenas para se casar com ele, sem nada nem ninguém que a ligasse ao lugar. Pedro continuou a insistir e, enquanto ele falava, ela pensava em não dar o dinheiro e comprar coisas novas para ela:

- Quando for à cidade vou comprar uns vestidos bonitos – decidiu, enquanto Pedro falava da doença da esposa. Às vezes passava pelas montras e imaginava-se numa ou noutra peça e sentia-se mais bonita, mais elegante e mais feminina, mas recusava-se comprar, adiando o encontro com a beleza. Sobretudo queria esquecer o Pedro e não forçar o olhar dele sobre sua figura (SALÚSTIO, 2018, p. 75).

Para Maria Ana, a quantia não era alta, mas ela não queria gastar suas economias com o homem que a abandonou para se casar com sua melhor amiga, que estava doente. Porém, ela não era assim. Na casa da antiga amiga, que ela mesma havia levado para a vila para ser a madrinha de casamento, ela passou para as mãos de Pedro o dinheiro pensando:

Como custava pouco a vida do amor do compadre Pedro!? Quanto custaria a vida de toda a família do antigo noivo? Porque ele havia de falar em dignidade, pensar em orgulho ferido e em medos, se a vida podia custar tão pouco? Porque uma traição

SUMÁRIO



havia de doer mais tempo do que se leva a ganhar cem mil escudos, o preço de uma esperança? – interrogava-se (SALÚSTIO, 2018, p. 76).

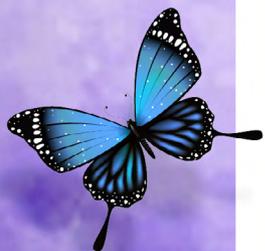
Ao sair da casa, ela estava decidida que no mês de maio iria para a Ilha do Fogo. Maria Ana dá um exemplo de humanidade e força. Traída pelo noivo com sua melhor amiga e madrinha do casamento, ainda machucada pela traição, não nega o pedido de ajuda de Pedro. As economias, que havia guardado para comprar coisas novas para si e para viajar para um lugar no qual via esperança de uma nova vida, foram para ajudar quem mais havia lhe causado dor. A autora retrata de uma forma poderosa os diversos tipos de abandono que as mulheres sofrem. Entretanto, na maioria dos casos, são mulheres que conseguem ver seu valor, sua força e se reerguem.

O conto “Doces Vizinhas” representa a importância da cumplicidade entre elas. A história é narrada em terceira pessoa e conta sobre a vida das vizinhas dos apartamentos “a”, “bê” e “cê”. Elas evitam chamar-se pelos nomes ou a saber de qualquer informação específica sobre a vida, para que não abra uma porta de intimidade, para que uma não precise entrar no mundo da outra, mas, mesmo assim, guardam um ar de proximidade, pertencendo a uma relação especial.

No Dia Internacional do Vizinho, além do cumprimento, elas mostram um largo sorriso. A vizinha “a” comenta com um amigo o tratamento distante a que a relação delas se impunha e argumenta que essa relação é típica dos grandes centros, das sociedades avançadas. Para ela, a relação poderia ser mais próxima:

- Estou a falar do meu prédio, não da cidade, não do mundo ou de uma civilização! Estou a falar de gente que compra pão na mesma padaria, vai á mesma loja de frutas, ao mesmo talho, à mesma capela! Não podíamos ser mias, como direi? Mais vizinhos? Eu não podia dia ser mais simpática? (SALÚSTIO, 2018, p. 23).

SUMÁRIO



SUMÁRIO



O amigo dissertou sobre alguns pontos e argumentou que “querer ajudar quando ninguém nada lhes pediu... – Querer ajudar é diminuir o outro sabia?” (SALÚSTIO, 2018, p. 23). A vizinha “a” lembrou ao amigo que, além delas lhe darem café, já haviam lhe pedido emprestado tantos materiais e ela já as havia ajudado em tantos assuntos.

Quando a vizinha “a” pede meia xícara do café, a “bê” e a “cê” refletem sobre a diabetes e, por um momento, a doença aproxima as mulheres que nunca tiveram um motivo para a convivência. A vizinha “cê” estava lhe devendo açúcar pelas receitas para emagrecer tiradas da Internet.

A moradora do apartamento “a” fica confusa com o que as vizinhas devem pensar dela, mas mesmo assim, são elas que “garantem o meu equilíbrio em açúcar magro e ajudam-me na prevenção da diabetes” (SALÚSTIO, 2018, p. 24). Entretanto, mesmo sem terem uma relação próxima de amizade, as três mulheres sabem que podem se procurar na hora de pedir ajuda e que a cumplicidade entre elas, de emprestar café, açúcar, é o que faz com pertençam a uma irmandade especial.

O conto remete ao conceito de sororidade, conceito empregado por Beauvoir (1980) à união entre as mulheres e à ideia de que juntas são mais fortes. As moradoras do “a”, “bê” e “cê” viviam sem nenhum homem ao lado, mas quando precisavam de algo ou até de uma conversa, podiam bater na porta da vizinha. As três mulheres não possuíam uma amizade, mas tinham laços de sororidade, cumplicidade e empatia que podem gerar mudanças na sociedade.

Outro caso muito comum que acomete as mulheres de todas as sociedades, principalmente as mães, é o abandono parental. Mulheres que têm de trabalhar para sustentar sozinhas os filhos. É o que acontece em “Filhos de Deus”, no qual Nha Teodora tem de trabalhar para sustentar os filhos sozinha, pois foi abandonada pelo pai deles.



A história é narrada por uma menina, que conta que não estava indo à escola, pois estava doente e uma das empregadas a deixava na casa de Nha Teodora. Além disso, ela relata que as outras empregadas não tinham tanta intimidade com a costureira para deixar a menina ali, arrumando a caixa de costura.

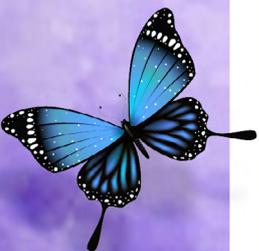
Nha Teodora não tinha sossego e estava sempre trabalhando nas máquinas e nas costuras. Um dia, além da costura, ela resolveu fazer marmelo para vender, para ganhar um dinheiro extra. E, nas vezes que não conseguia deixar os vestidos dos clientes prontos a tempo, passava noites em claro trabalhando, pois não poderia perder clientes.

Anos mais tarde, as empregadas continuavam levando a menina junto nas compras e, num dia, ela resolveu perguntar a Nha Teodora sobre o pai dos seus filhos. A costureira respondeu, então, que o pai dos seus meninos era Deus. As empregadas haviam comentado, depois da insistência da menina, que Deus não tem filhos largados pelo mundo e o que ela havia contado não era verdade.

A menina havia decidido que Deus podia sim ter filhos e que Nha Teodora não era como as outras mulheres, “era especial. Vivia de dia e de noite. Não se sabia a que horas ela ia dormir, sempre agarrada à máquina e até era capaz de estar três dias a cortar e a coser vestidos, sem se deitar” (SALÚSTIO, 2018, p. 30).

Em uma noite, a menina sentia a máquina de Nha Teodora numa velocidade louca. Na manhã seguinte, ela soube que a costureira havia falecido e ficou preocupada com seus filhos. Afinal, o pai nunca havia facilitado a vida deles:

Ingrato que nunca facilitou a vida e a obrigou a trabalhar dia e noite para não perder os clientes e o sustento dos filhos dele, levando-a a arranjar esquemas para dar conta dos compromissos que não conseguia cumprir, a desafiar os prazos, uma inverdade aqui, uma promessa que não o era, mas não deixava de o ser ali, um desafio às próprias forças. Ainda na véspera do seu



SUMÁRIO



falecimento ela tinha trabalhado até de madrugada para fazer a entrega de manhã cedo. Eu era testemunha. Que pai aquele? Que pai aquele que esquecia os filhos e não poupava a mulher? (SALÚSTIO, 2018, p. 31-32).

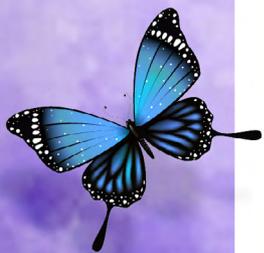
Nha Teodora, mesmo com as dificuldades da vida, filhos para sustentar, sozinha e com muito trabalho, não se deixou abater, trabalhou até quando pôde para dar o sustento aos seus meninos. Enquanto isso, o pai deles vivia longe, sem preocupar-se com suas obrigações para com eles. Diferentemente do que a sociedade valoriza, Nha Teodora é um dos muitos exemplos de mulheres fortes, de mulheres que venceram as amarras da sociedade e que demonstraram que podem muito mais do que lhes é permitido.

O conto possui algumas semelhanças com “Falsa Fábula” no que diz respeito ao abandono pelo pai. Neste, a figura paternal é supervalorizada pela mãe, mesmo com anos de abandono, ela fica à espera da volta dele nas ceias de Natal. É dia de Natal, mas a filha não tinha vontade de falar em festa. Essa situação acontece desde seus cinco anos de idade, tudo porque “os olhos e as mãos dela não param quietos entre a porta e o mundo nas noites de Natal. Porque será que ela espera?” (SALÚSTIO, 2018, p. 42).

Ela sabe por quem ela espera. É pelo seu pai. E, na hora da ceia, como se nada tivesse acontecido, sua mãe brinda ao natal e conta as mesmas histórias de todos os anos. Entretanto, não são bem as mesmas histórias, porque ela sempre acrescenta alguns detalhes que brilham o pai. Ainda, nessas narrativas, a mãe nunca é, nem que por alguns segundos, a heroína, deixando essa função para o pai e para os cuidados que ele tinha antes de as abandonar:

Interessante é que ela nunca é a heroína nesses contos. Insiste em não aparecer ou quando o faz é apenas de passagem, para introduzir algo, e eu deixo. Então ela irá contar dos cuidados que tu tinhas comigo, de como me levavas ao parque, à praia e à escolinha e vai falar-me da tua generosidade e do teu bom humor.

SUMÁRIO





E na onda do branqueamento da tua imagem prosseguindo, ela dirá dos teus medos, da tua insegurança e do desapego, de laços que não aprendeste e do sentido da responsabilidade que não te passaram (SALÚSTIO, 2018, p. 42).

A filha ainda reforça que nos dezessete anos em que ele foi embora, a mãe nunca o culpou nem o chamou de “infame, covarde ou cretino” (SALÚSTIO, 2018, p. 42). Entretanto, a menina explica que entende o alheamento da mãe pela partida do marido, porque não é a história dela que foi traída e que não lhe interessa a história de amor deles, mas sim a história da filha que foi abandonada pelo pai:

Importa-me é a minha história, e também o amor que não em deste, o meu sustento que falhaste, os abraços que me roubaste. Interessa-me a figura de pai que enxovalhaste e só eu sei do vazio que ficou o teu lugar. O meu cão de peluche tentou substituir-te. Pobrezinho, fez o que pode (SALÚSTIO, 2018, p. 43).

As histórias inventadas pela mãe já não eram mais ouvidas pela filha, porque, segundo ela, se fosse uma história em que ele fosse bandido, ainda teria graça, mas assim, “como meio humano, meio herói, meio homem, meio pai, dá dó” (SALÚSTIO, 2018, p. 43). A narradora ainda enfatiza que a sua vida não teve metades, toda sua vida foi dura e triste e teve tão pouco de tudo, “tão poucas falas, tão poucas histórias, tão poucos abraços! Tão pouco pai!” (SALÚSTIO, 2018, p. 43). Na véspera de sua partida, a filha o ouvia falar de sua liberdade, justificando sua ida:

- É a minha liberdade – ouvi-te gritar na véspera da tua fuga. E a minha liberdade onde está, pai? Que fizeste dela nesses anos em que te finges de morto? Como teria sido o meu natal se estivesse cá? Os meus natais? Nunca pensaste em mim? Deixaste-me uma menina. Ainda sou uma menina à espera dos mimos e da proteção a que tenho direito. Quem mos dará se o meu pai mos recusou? (SALÚSTIO, 2018, p. 43).

A filha conclui que a sua mãe não é infeliz, o natal é que traz esse sentimento de melancolia e ela decidiu pôr um ponto final na farsa.

SUMÁRIO



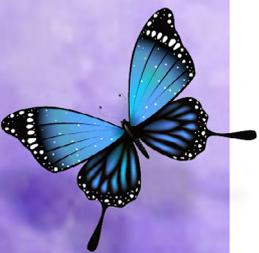


O conto retrata o olhar da sociedade perante uma situação de abandono paternal. A mãe justifica o abandono do marido pelo fato de ele não ter aprendido o sentido de responsabilidade. O homem continua sendo o herói da história, enquanto que a mulher, a pessoa que ficou e trabalhou para sustentar a si e a filha, é deixada de lado. A errada não é a mulher em valorizar o homem, mas a sociedade que faz ela acreditar que não pode ser a heroína, que não deve ser valorizada por sua força e coragem e que deve dar o crédito de todo seu esforço ao homem, mesmo fazendo tudo sozinha.

Dina Salústio resalta os sentimentos de “monotonia, angústia, isolamento, clausura, abandono, solidão, fragilidade, dor, frustração, raiva, injustiça, espera, esperança, evasão (partidas e regressos), alegria, recusa [...]” (GOMES, 2008, p. 227), e em seus textos, nos faz ver e sentir a sociedade cabo-verdiana através de suas palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar diferentes problemas vividos por mulheres numa sociedade machista e patriarcal, Dina Salústio viaja até o mais obscuro do corpo social para denunciar o que há de mais podre, para pensar em uma transformação e para nos solidarizarmos com o outro. Em “Juntas Atrás do Sol”, as mulheres representadas sofreram violência física e psicológica, mas conseguiram lutar por sua autonomia e superar os desafios impostos pela sociedade. Já em “Preço de uma Vida”, “Tarde Molhada” e “Pedido de Casamento”, as mulheres passaram por traição e foram abandonadas, entretanto, aprenderam que podem viver sozinhas e mais felizes do que se estivessem ao lado de um homem que não lhes dá a merecida atenção.



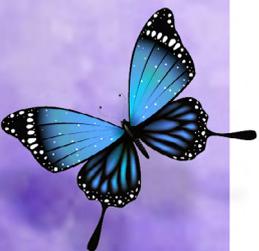
SUMÁRIO





Nas histórias narradas em “Filhos de Deus” e “Falsa Fábula” as mulheres, juntamente com seus filhos, foram abandonadas pelo marido e pai e tiveram de trabalhar, como puderam, para sustentar os filhos. Estes contos fazem refletir sobre o papel de pai que a sociedade impõe e sobre o pai que esquece os filhos. Por fim, o conto “Doces Vizinhas” reflete sobre a cumplicidade entre as mulheres e de como essa relação é importante. As mulheres representadas nos contos sofreram diversas violências, mas apesar de tudo, mostraram sua força e coragem para enfrentar a sociedade.

As mulheres retratadas sofreram algum tipo de violência, foram abandonadas pelo companheiro, tiveram de trabalhar duro para sustentar a si e aos seus filhos e tiveram de suportar a dor de serem abandonadas. Todavia, nas narrativas aqui analisadas vemos mulheres que descobriram sua força através das dificuldades, que conseguiram sair de um relacionamento ao perceberem que sua própria companhia era melhor do que a do marido, que trabalharam dia e noite para que os filhos não passassem por dificuldades, que conseguiram sair de uma relação abusiva, que passaram por traição, abandono, que perceberam a importância da cumplicidade entre elas, que venceram as amarras da sociedade e que nunca desistiram de lutar. São figuras femininas que remetem à força, dignidade, superação e, principalmente, à luta para vencer os desafios que lhes foram impostos.



SUMÁRIO

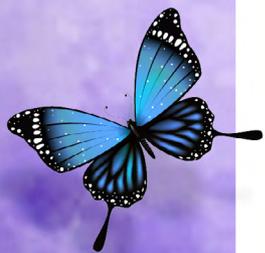


12

Marilene Aparecida Lemos

¿TENÉS MATE POR LO MENOS?

reflexões sobre
o funcionamento da cultura
a partir das charlas de cine



SUMÁRIO



Diante da declaração⁴⁷ de pandemia de covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, vários países adotaram medidas de prevenção com o objetivo de manter o foco em estratégias de contenção da circulação do vírus. Dentre essas medidas, segundo o site da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), decidiu-se, na maioria dos governos, pelo fechamento temporário das instituições educacionais. Essa mesma agência relata como a pandemia de coronavírus tem afetado os sistemas educacionais em todo o mundo. Nesse cenário desestabilizador imposto pela pandemia (de insegurança diária, incerteza, medo e solidão), cujos sentimentos são intensificados pelo isolamento social – somados à emergência do ensino remoto e da instauração de um “novo normal” –, o professor é interpelado⁴⁸ a repensar sua prática, suas metodologias, reinventar-se e autossuperar-se.

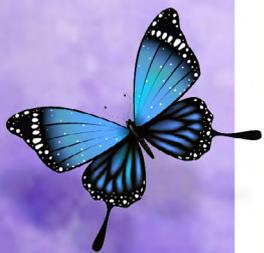
Na posição-sujeito⁴⁹ professora de língua espanhola, no curso de graduação em Letras: Português e Espanhol – licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul⁵⁰ (UFFS), *campus* Realeza (localizado no sudoeste do estado do Paraná), não estou fora do jogo de forças imposto pela pandemia e da avalanche de sentidos outros que são desencadeados no discurso sob dadas condições de produção. A propó-

⁴⁷ Esta reflexão é um desdobramento da palestra “*Charlas de cine – uma experiência docente em tempos de pandemia*”, ministrada por mim no evento “I Webnário: Práticas de letramentos digitais no ensino remoto”, promovido pela Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras (UAE CHL) da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, (UFG/REU) e coordenado pela professora doutora Ana Paula Domingos Baladeli, a quem registro um especial agradecimento.

⁴⁸ Nas palavras de Pêcheux (2009 [1975], p. 198), “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (grifo do autor)

⁴⁹ Orlandi (1999b, p. 17) afirma, fundamentada na distinção entre lugar e posição proposta por Pêcheux, que “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)”.

⁵⁰ O histórico da instituição pode ser consultado no site: <http://historico.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=8>. Acesso em: 04 mar. 2021



SUMÁRIO



sito, vale destacar que, de acordo com a política linguística da UFFS⁵¹, um dos pressupostos político-pedagógicos que embasam a criação dessa universidade diz respeito ao “estabelecimento de dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais”. Para isso, faz-se necessário oferecer “condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente das populações mais excluídas do campo e da cidade”. Cabe acrescentar que a UFFS (constituída por seis campi) abrange em torno de 400 municípios da mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul. Para esclarecer, cinco desses campi estão situados na faixa de fronteira com a Argentina, como é o caso do *campus* Realeza, que se apresenta como um vasto e instigante cenário de pesquisa no campo dos estudos linguísticos⁵². Mesmo que a universidade enfrente enormes desafios – sobretudo os que dizem respeito às ações de ensino, pesquisa e extensão –, a política linguística da UFFS, atendo para a diversidade cultural e linguística que caracteriza a região abrangida por ela, apresenta um cuidado não somente com a “preservação dessas raízes culturais”, mas também com sua “valorização”, promovendo “o conhecimento das línguas e das culturas regionais”.

Tendo isso em conta, pode-se notar que se a promoção de atividades linguísticas e culturais já representava um desafio para a UFFS, ela se torna ainda mais desafiadora numa situação pandêmica, quando as atividades acadêmicas presenciais estão suspensas na universidade e ficam evidenciadas as desigualdades de acesso à internet entre nossos estudantes. Apesar do *distanciamento* físico e de

⁵¹ RESOLUÇÃO Nº 11/CONSUNI/UFFS/2018: Aprova a política linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Disponível em: <<https://www.uufs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2018-0011>>. Acesso em: 04 mar. 2021.

⁵² A aproximadamente 80 km de Realeza está localizado o conjunto urbano das cidades-gêmeas de Barracão-PR e Dionísio Cerqueira-SC (Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina), objeto de minha tese de doutoramento “**Entre espaços, sujeitos e línguas:** a produção da fronteira em Dionísio Cerqueira-SC, Barracão-PR (Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) nos relatos de viagens”, defendida em 2019 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp).



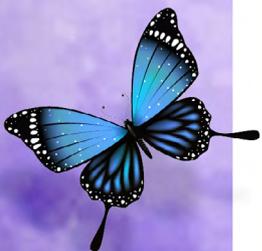
todos os impasses que isso implica, o sujeito professor de língua espanhola tem de promover a *aproximação* dos estudantes com a língua espanhola e com a diversidade cultural, já que fica determinado por um objeto paradoxal (PÊCHEUX, 2011, p. 115), o ensino remoto.

Nesse sentido, este capítulo trata de descrever uma atividade docente denominada *Charlas de cine* (desenvolvida por meio de ensino remoto, pela plataforma Cisco WebEx) e trazer para a reflexão questões relacionadas ao papel da cultura em práticas de ensino de língua espanhola para brasileiros. Para isso, começo com uma exposição acerca da organização da proposta *Charlas de cine*; em seguida, apresento o aporte teórico que fundamenta essas reflexões; por último, proponho uma análise discursiva a partir de um dos filmes debatidos, *Los modernos*, em que analiso, particularmente, um diálogo presente no filme, dando destaque para o elemento *mate*.

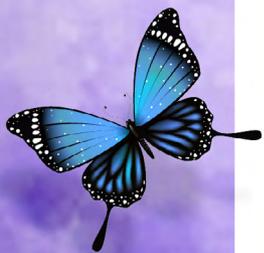
CHARLAS DE CINE: CONVERSAS SOBRE CINEMA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Em meio às buscas pela internet, deparei com uma *Muestra de Cine Uruguayo* que estava sendo organizada pelos centros do Instituto Cervantes no Brasil, juntamente com a Embaixada e Consulados do Uruguai no Brasil. Cabe destacar os filmes que fizeram parte da mostra: *Los modernos* (2016), de Mauro Sarser e Marcela Matta; *Una noche sin luna* (2014), de Germán Tejeira⁵³; *3 Millones* (2011), de Yamandú Roos e Jai-

SUMÁRIO



⁵³ Disponível em: <<https://cultura.cervantes.es/curitiba/pt/Una-noche-sin-luna/135502>>. Acesso em 04 mar. 2021.



SUMÁRIO



me Roos⁵⁴ e *Mr Kaplan* (2014), de Álvaro Brechner⁵⁵. Os filmes foram exibidos, um por semana, durante os fins de semana do mês de agosto de 2020, no canal do YouTube do Instituto Cervantes de Salvador (Bahia).

Ficou, então, evidente que a Mostra de Cinema Uruguaio se apresentava como uma oportunidade enriquecedora para a área de Língua Espanhola. Assim, na posição de professora de língua espanhola e de coordenadora do Projeto de Monitoria em Estudos da Língua Espanhola, começo a delinear a proposta de encontros on-line para conversas semanais (a partir de cada filme exibido pela mostra), aos quais denominei *Charlas de cine*. Depois de uma busca por parceria com outros projetos em execução na UFFS (a saber: Programa de Produção Cultural Joaquina ou o que é, Centro de Ensino de Línguas (CELUFFS), *campus* Realeza, Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE e Centro Acadêmico de Letras Violeta Parra), foi possível verificar um maior envolvimento da comunidade acadêmica local e da comunidade externa em geral. As conversas foram conduzidas pelos estudantes bolsistas e voluntários dos projetos parceiros e, também, por egressos do curso de graduação em Letras: Português e Espanhol – licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza, com a mediação dos professores das áreas de Língua Espanhola e de Literatura.

No mesmo período em que as conversas acerca dos filmes da mostra foram concluídas, adentramos ao mês de setembro e acrescentamos às discussões mais dois filmes do diretor Álvaro Brechner: *La noche de 12 años* (2018)⁵⁶ e *Mal día para pescar* (2009)⁵⁷. Neste

⁵⁴ Disponível em: <<https://cultura.cervantes.es/recife/pt/3-milh%C3%B5es/135171>>. Acesso em 04 mar. 2021.

⁵⁵ Disponível em: <<https://cultura.cervantes.es/curitiba/pt/mr.-kaplan/135504>>. Acesso em 04 mar. 2021.

⁵⁶ Disponível em: <<https://www.20minutos.es/cine/cartelera/pelicula/36556/la-noche-de-12-anos/>>. Acesso em 04 mar. 2021.

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.filmaffinity.com/es/film711233.html>>. Acesso em 04 mar. 2021.



último encontro, também conversamos sobre o conto *Jacob y el otro* (1961) de Juan Carlos Onetti⁵⁸. A presença desse conto em tal prática é importante, pois inspirou um dos filmes discutidos – *Mal día para pescar* – e, além disso, já havia sido lido nas aulas de Literatura e Língua Espanhola anteriormente.

Diante das evidências de um quadro incerto e sombrio de pandemia, na posição- sujeito professora e pesquisadora na área de Letras (Língua Espanhola), inscrita *na ordem da língua*, afeto e sou afetada ideologicamente pelas *Charlas de cine*, as quais se destacam como uma proposta produtiva e incentivadora. Assim, no próximo item, passo a apresentar o aporte teórico, já apontando para a proposta de reflexão que trago neste capítulo que sublinha a necessidade de produzir “conhecimento que interprete seu funcionamento heterogêneo, na contramão das formas instauradas pelas tradições monolíngues de lidar com a língua” (CELADA, PAYER, 2016, p. 39).

CULTURA EM PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ALGUMAS TEORIZAÇÕES

Para começar, considero importante assinalar que minha concepção sobre as práticas de ensino/aprendizagem de língua espanhola se fundamenta nas formulações de Celada (2013), que, por sua vez, retoma definições formuladas por Serrani-Infante (1997, 1998) a partir da Análise de Discurso (doravante AD). As autoras empregam a AD para entender o “campo da reflexão sobre o que, regularmente, se designa como ‘aquisição de línguas estrangeiras’ e/ou como processos de ensi-

SUMÁRIO



⁵⁸ Disponível em: <<https://www.literatura.us/onetti/jacob.html>>. Acesso em 04 mar. 2021.



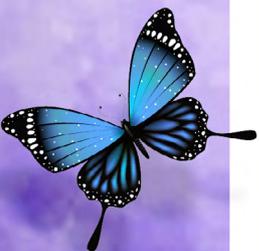
no/aprendizagem dessas línguas” (CELADA, PAYER, 2016, p. 21). Vale considerar que Celada (2013) expande essas definições e pontua que

[...] as práticas de ensino/aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo que compreende como de inscrição por parte de um sujeito da linguagem numa ordem: a da língua estrangeira, a da língua nacional, pois considera que é possível estender o conceito de inscrição com relação a qualquer ordem de funcionamento linguístico (ibid.).

Celada e Payer (op. cit., p. 22), cujas elaborações são muito caras a essa reflexão, complementam que essa formulação – “inscrição na ordem” – especifica o que as referidas autoras entendem “como um *processo de identificações*, totalmente enlaçado ao de subjetivação (CELADA, 2013) e a cada singular subjetividade”.

Com base nas práticas que desenvolvo no âmbito do ensino de língua espanhola e em consonância com os apontamentos das autoras (ibid., p. 18), sinalizo a necessidade de considerar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil em torno da questão do ensino, no campo da AD, inaugurada por Michel Pêcheux, na França, nos anos 1960. Vale ressaltar as contribuições de Eni Orlandi, nos anos 1980 (quando essa autora introduz a AD no contexto brasileiro), sobre o discurso pedagógico (1983) e sobre a questão da leitura (1988). Nessa perspectiva, as discussões propostas por Gallo (1992), Indursky (2001), Lagazzi-Rodrigues (2006), Mariani (2016), Pfeiffer (1995) e Rodrigues (2020) também são inspiradoras para pensar sobre língua, leitura, escrita e autoria na escola.

Em face dos propósitos deste capítulo, recorro, também, às reflexões em torno da noção de cultura na esfera teórica da AD materialista a partir da perspectiva de autores como Rodríguez-Alcalá (2000; 2004), Ferreira (2011) e Nascimento (2019). Ademais, fundamento-me nos trabalhos de De Nardi (2007) e Souza Júnior (2016), sobretudo nas discussões acerca do papel da cultura em práticas de ensino de língua espanhola para brasileiros.



SUMÁRIO



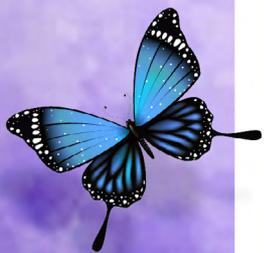
¿TENÉS MATE POR LO MENOS?: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Para este capítulo, considero ser mais produtivo trazer para a análise apenas um dos filmes debatidos⁵⁹. Assim, escolho o filme *Los modernos*, produção uruguaia de 2016, dirigida por Mauro Sarser (roteirista, ator e diretor) e Marcela Matta (produtora e diretora). A escolha por essa produção cinematográfica se deve a dois motivos: i) por ser o filme que inaugurou nossas *Charlas de cine*; ii) por suscitar, nos participantes, uma série de temáticas, questões e inquietações linguísticas, que exporei nos próximos parágrafos.

A conversa sobre o filme *Los modernos* foi conduzida por uma estudante da então sétima fase do curso de graduação em Letras: Português e Espanhol – licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza, que atua como professora bolsista do Centro de Ensino de Línguas (CELUFFS), nesse *campus*. Após saudar o público e se apresentar, a estudante também apresentou os professores da área de Letras que fariam a mediação do debate. Posteriormente, explicou o objetivo do encontro e falou sobre sua organização. Em seguida, fez um breve comentário acerca do filme e abriu o debate com uma pergunta em torno das temáticas *maternidade e paternidade*.

À medida que a questão foi sendo discutida, outros temas emergiram, dos quais destaco alguns: *trabalho, consumismo, tecnologia, machismo, censura, cultura, língua*. Ou seja, não havia um roteiro preestabelecido pelos professores e/ou pela estudante dos temas que seriam debatidos. A título de exemplo, quando se abordava sobre a *cultura*, sobre os *rastros da cultura uruguaia*, tal como foi mencionado por um dos

⁵⁹ Deve-se salientar que a análise aqui apresentada está restrita a um recorte em particular, a um diálogo, com destaque para o elemento *mate*, sem a pretensão de fazer uma análise/descrição fílmica profunda, em que, normalmente, explora-se não só a narrativa, mas também a imagem, o enquadramento das cenas, dos personagens, das roupas etc.



SUMÁRIO



participantes, falou-se sobre Carlos Gardel e o tango, sobre a cidade de Montevidéu, o Teatro Solís, La Rambla, a gastronomia – principalmente a respeito dos seguintes alimentos: *el asado*, *el chivito*, *los panchos*, *el mate...* – este último foi um tema bastante discutido nesse encontro.

Dado o exposto, passo a apresentar uma breve análise, a partir do filme *Los modernos*, que propõe colocar em funcionamento discursivo certos enunciados e refletir sobre os sentidos que circulam e se (re)produzem nas formulações associadas ao elemento mate. Para isso, norteio-me pelas seguintes questões: como a proposta das Charlas de cine pode contribuir para as reflexões acerca da AD e ensino, sobretudo para pensar as práticas de ensino/aprendizagem de língua espanhola como processos de identificação? Foi possível trabalhar a cultura na língua?

Partindo do eixo da formulação, ou seja, do *intradiscurso*⁶⁰, *Los modernos* é um filme ambientado no espaço urbano de Montevidéu. A partir de comentários de alguns dos participantes de nosso debate, pode-se notar que o filme, de imediato, produziu nos espectadores um efeito de estranhamento por ser em preto e branco, remetendo aos filmes antigos ou ao início do cinema, a um *já dito*. Na evidência dos sentidos, o filme propõe mostrar o adulto jovem latino-americano a partir de uma perspectiva crítica.

Segundo a sinopse do filme,

Três casais enfrentam o dilema de ter que escolher entre a paternidade, a realização profissional e a sua liberdade sexual. O estilo de vida, as decisões, a liberdade, o sexo, o amor, continuam

⁶⁰ Conforme Orlandi (1999a, p. 32-33), “há uma relação entre o *já-dito* e o *que se está dizendo* que é a que existe entre o *interdiscurso* e o *intradiscurso* ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação”. Orlandi acrescenta a explicitação de Courtine (1984), para quem a *constituição*, segundo a autora, é “representada como um *eixo vertical* onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o *eixo horizontal* – o *intradiscurso* – que seria o *eixo da formulação*, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (grifos meus).



sendo temas que nos mobilizam e causam insônia durante a noite. Os modernos tratam sobre estes temas desde uma perspectiva crítica, colocando na balança os parâmetros pelos quais os valores do mundo contemporâneo são regidos⁶¹.

O trecho a ser analisado é um diálogo entre os dois protagonistas do filme: Clara (Noelia Campo) e Fausto (Mauro Sarser). Na cena destacada, Clara, namorada de Fausto, assim que entra na casa dele reclama pelo tempo que ele levou para recebê-la, já que ela havia tocado a campainha por várias vezes e, em seguida, batido à porta (ele estava escutando música com fones de ouvido). Após algumas palavras iniciais, a seguinte conversa acontece:

Clara: *¿Tenés mate por lo menos?*

Fausto: Te preparo ya mismo.

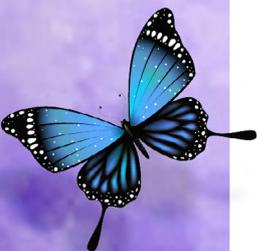
Clara: Ni siquiera con mate me esperás⁶².

Considero, inicialmente, as definições das expressões destacadas: *por lo menos*, *ya mismo* e *ni siquiera* no *Diccionario Salamanca de la lengua española*:

Por lo menos. FR. y LOC. 1 Como mínimo (2005, p. 1015).

Ya mismo. *Ya adv. temp.* 5 (con verbos en presente). Equivale a 'enseguida', 'imediatamente', 'pronto' [...]. Con la forma *mismo* toma un sentido enfático o intensificador (ibid., p. 1671, grifos do autor).

Ni siquiera. *Siquiera adv.* 1 (en contextos negativos). Se usa para intensificar la idea de negación [...]. En correlación con *ni* es suprimible, siempre que *ni* no exprese coordinación (ibid., p. 1470, grifos do autor).



SUMÁRIO



⁶¹ Disponível em: <<https://cultura.cervantes.es/curitiba/pt/Los-Modernos/135485>>. Acesso em 04 mar. 2021.

⁶² Opto por não fazer uso da tradução, mantendo, neste capítulo, os enunciados na língua utilizada nas obras e documentos consultados.



Diante das definições acima, convém assinalar que cabe ao analista de discurso dar a conhecer o *caráter material do sentido das palavras e dos enunciados* (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 146). Nas palavras do autor,

[...] as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (ibid., p. 146-147).

Passo a refletir, portanto, sobre os sentidos que circulam e se (re)produzem nos enunciados considerando os *processos parafrásticos* “pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa, assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 1999a, p. 36). Dessa forma, o primeiro enunciado – “¿Tenés mate por lo menos?” –, poderia ser parafraseado por:

- (1) Preparar um mate é o mínimo que se pode ter/fazer para receber alguém;
- (2) O mate é comum/básico em uma relação de acolhida;
- (3) Oferecer um mate é uma forma de agradecer/transmitir afeto;
- (4) Nem mate foi possível fazer;
- (5) Não é só receber alguém, mas alguém que quer ser tratada/o de forma especial.

É importante destacar que “¿Tenés mate por lo menos?” foi enunciado naquele momento dado, no espaço urbano de Montevideú, no interior de uma residência, tendo em vista que o espaço urbano tem sua *ordem* (ORLANDI, 2004). Em seguida, com a resposta de Fausto, o enunciado “Te preparo ya mismo” pode ser parafraseado por:

- (1) É prazeroso preparar um mate;

SUMÁRIO





- (2) Não custa nada preparar um mate;
- (3) Preparar um mate é algo rápido de fazer;
- (4) Não se ofenda, farei agora mesmo;
- (5) Para que reclamar se farei rapidamente.

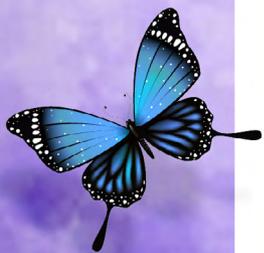
Na sequência, para a formulação “*Ni siquiera con mate me esperás*”, entendo ser possíveis as seguintes paráfrases:

- (1) Ser recebido(a) com um mate é o mínimo que se espera;
- (2) O mate é o mais simples que se pode fazer para receber alguém;
- (3) Recebem-se as pessoas com mate;
- (4) É educado receber as pessoas com mate;
- (5) Não ter mate é uma falta de educação/falta de gentileza.

Convém observar, com base em Orlandi (1999a, p. 33), que os enunciados acima apresentados são compostos “pela sua formulação e também pela sua historicidade, o saber discursivo que foi se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres”. Em outras palavras, esses elementos estão submetidos a uma rede de memória que torna possível formular esses dizeres: “*¿Tenés mate por lo menos?*”; “*Te preparo ya mismo*”; “*Ni siquiera con mate me esperás*”. Assim, as paráfrases construídas permitem compreender a articulação de outros dizeres no discurso, ou melhor, “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ibid., p. 36). Nesse sentido, conforme Lagazzi (2014, p. 145), “Sempre é possível formular de outro modo. E levar isso a termo analiticamente é tomar o exercício parafrástico como modo de atualização do efeito metafórico”⁶³.

⁶³ Pêcheux (2010 [1969], p. 96) chama de *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y.





SUMÁRIO



Pela construção das paráfrases foi possível observar certas regularidades em torno do hábito de preparar e servir um *mate*. Essas regularidades nos permitiram entender que, além do preparo dessa bebida ser considerado algo prazeroso, simples e rápido, servi-la é uma questão de educação e gentileza. De outro modo, não servi-la produz sentidos de falta de educação, falta de atenção ou cordialidade, uma vez que ser recebido com um *mate* “é o mínimo que se espera”.

Retomando o diálogo e observando as definições do dicionário, é notável que se fizermos uma substituição do enunciado “*Te preparo ya mismo*” por “*Te preparo ya*”, este último já diz que o preparo do *mate* será imediato ou que será preparado em seguida. No entanto, com o uso da forma *mismo*, há uma ênfase que intensifica os sentidos do enunciado, que impõe mais força argumentativa, de maneira que “*Te preparo ya mismo*” admite outras paráfrases, como: “*Não tenho, mas é rápido fazer*”, “*Vou correndo fazer*”, é uma gentileza que reconhece que, sim, o *mate* é algo mínimo a fazer/ter para alguém (especial).

Apesar desse reconhecimento, o enunciado “*Ni siquiera con mate me esperás*”, que dá sequência ao diálogo, está muito ligado aos sentidos do primeiro enunciado e reforça a negação que emerge dele: “*¿Tenés mate por lo menos?*” (“*Você não tem mate?*”). “*Ni siquiera con mate me esperás*” intensifica, ainda, o choque, a surpresa por não ver o *mate* ali. A sua falta representa uma falta de carinho, de atenção afetiva, de amor. Esse enunciado, assim, atualiza o discurso de que no espaço urbano de Montevideu, entre jovens adultos e no aconchego dos lares, é comum tomar *mate*. Em relação a isso, Nelson Scartaccini, em entrevista sobre o documentário “*Todo sobre mi mate*”⁶⁴, afirma que “Para los uruguayos el *mate* casi forma parte del organismo”. E complementa,

⁶⁴ Disponível em: <<https://cooltivarte.com/portal/todo-sobre-mi-mate-entrevista-a-nelson-scartaccini/>>. Acesso em: 04 mar. 2021.



[...] *el mate* está presente en todos los ámbitos de la vida social uruguaya: se usa tanto para las declaraciones de amor, como para las reuniones sindicales, tanto lo encontramos en un cumpleaños como en un velorio, en los puestos de la feria y en el Parlamento, en todos lados. *El mate* forma parte del ornato público de la ciudad (grifos meus).

De acordo com a página web do Ministério do Turismo do Uruguai⁶⁵,

El origen de esta bebida se remonta hacia épocas prehispánicas de la cultura guaraní, pero desde el siglo XVII, y mientras en Europa se imponía la costumbre de tomar té, aquí en Sudamérica y específicamente en Uruguay, se extendía el hábito de tomar *mate*. Inicialmente el *mate* se convirtió en compañero inseparable del hombre de campo. Cimarrón, amargo, verde, fue su fiel amigo en las travesías por los campos, en los momentos de soledad y también los de alegría. **Con el paso de los años logró conquistar su espacio en la ciudad, y hoy tomar mate es una práctica habitual en todo el territorio de Uruguay, así como en Argentina, Paraguay y el sur de Brasil** (grifos meus).

Ainda conforme essa mesma página web, observa-se como vão se evidenciando os diversos significados do *mate* de acordo com o lugar, o momento ou com os sujeitos envolvidos:

Puede ser un alimento, o tan solo el compañero de horas lerdas. Acompaña a los estudiantes, a los grupos de amigos, a la familia, a los compañeros de trabajo. **Es un elemento de comunión y el símbolo de bienvenida para quien es recibido con un “mate calentito” en la puerta de la casa.** El *mate* es tomado, generalmente, en forma compartida, y siempre se utiliza el mismo recipiente y la misma bombilla, pasándolo de una persona a otra (grifos meus).

Ao colocar em paralelo os enunciados destacados neste recorte com os diálogos analisados a partir do filme é possível dizer

⁶⁵ Disponível em Ministerio de Turismo del Uruguay: <<https://turismo.gub.uy/index.php/uruguay-es/mate>>. Acesso em 04 mar. 2021.

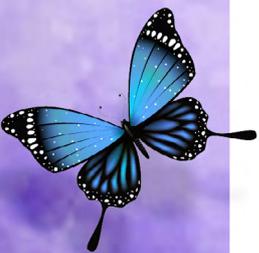




que a personagem Clara, como sujeito de discurso, tenta reafirmar que o *mate* é um elemento de união e um símbolo de boas-vindas. Desse modo, por um efeito de memória, naquela cidade e situação específica, funciona um imaginário de que quem é recebido com um “*mate* quentinho” na porta de casa se sente acolhido. Aqui é importante lembrar que “A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)” (ORLANDI, 1999a, p. 33). Ademais, observa-se no recorte acima “o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ibid., p. 46). Nessa perspectiva, não ser recebido com um “*mate* quentinho” é um “ponto onde um ritual ideológico vem se quebrar no lapso” (PÊCHEUX, 2014, p. 15).

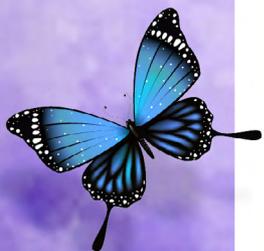
“TOMAVA MATE ARGENTINO, NA CUIA BRASILEIRA”

Neste ponto, a partir das análises que o recorte selecionado permitiu fazer com base no filme *Los modernos* (relacionado ao espaço urbano de Montevideú), busco apresentar, brevemente, certos efeitos de sentido a partir de outros enunciados associados ao elemento *mate*. Como teoriza Pêcheux (2008 [1983], p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Nesse movimento a que me proponho, parto de alguns trabalhos de pesquisa que enfocam a “cultura do *mate*” e me concentro em certas reflexões sobre Santo Antônio do Sudoeste-PR, município que faz fronteira com San Antonio (Argentina), faixa de fronteira na qual se encontra o *campus* da UFFS de Realeza.



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Boguszewski (2007, p. 20), ao abordar acerca da *erva-mate* como alimento, salienta que “A *erva-mate* é uma planta nativa da região sul do continente americano. Da infusão de suas folhas, depois de devidamente processadas, são preparadas duas bebidas: o *chimarrão*⁶⁶ e o chá”. Fundamentando-se em Linhares (1969), o autor afirma que “a América nasceu bebendo *mate*”. Ainda, com base em Martins (1926), Boguszewski pontua que “o mais remoto uso da *erva-mate* se prende aos quíchuas, povos aborígenes do Peru pertencentes à civilização Inca”. Retomando a etimologia da palavra *mate* tem-se que “deriva do vocábulo quíchua ‘*mati*’ significando cabaça, cuia, porongo”. O autor complementa que “A palavra [...] usada para designar o objeto no qual se bebia, acabou mudada para *mate* e adotada pelos povos sul-americanos para designar a própria bebida” Tem-se, a partir desse gesto de interpretação, o elemento *mate* colocado numa rede de sentidos (grifos meus).

Nessa direção, Eckert (2011, p. 10) refere-se à “enorme disseminação do hábito de tomar *chimarrão* desde o início da colonização europeia do sul da América” (grifo meu) e ainda, em suas palavras, “é impressionante pensar como um hábito nativo difundiu-se por todas as camadas da sociedade colonizadora em seus vários momentos de ondas migratórias” (ibid., p. 29). O mesmo autor considera a referida bebida como “um símbolo do gaúcho ao lado do churrasco” (ibid., p. 10). Em relação ao modo de se abordar o *mate* como uma vinculação ao gaúcho, considero que há um efeito de “um trabalho de estereotipização e de homogeneização de sentidos” (SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 25) como acontece, por exemplo, com “a vinculação do *tango* aos argentinos, do *sombrero* aos mexicanos” (ibid.). Sobre isso, Souza Júnior complementa:

Esses gestos aparecem no meio de um efeito de sentido: o de uma “normalidade” advinda da naturalização dos hábitos e das

⁶⁶ Não tenho a pretensão, neste capítulo, de discutir a diferença (ou não) entre *mate* e *chimarrão*. Ou seja, no presente estudo, considero a palavra *chimarrão* como metáfora de *mate*.

práticas sociais da sociedade [...] (esta também sob um efeito de homogeneização), tomada como modelar (ibid., p. 26).

Nesse direcionamento, Boguszewski (op. cit., p. 104) considera “o encontro, a conversa, a hospitalidade e a amizade” como “características definidoras do espírito gaúcho”. Em suas palavras,

[...] a hospitalidade é uma constante na vida do gaúcho. E o **mate**, quer no núcleo familiar, ou entre amigos, desempenha a função de agregador, harmonizando através do calor humano esta simbiose afetiva, pelo clima de respeito que floresce por entre os **mates conversados** (FAGUNDES, 1983; apud BOGUSZEWSKI, ibid.) (grifos meus).

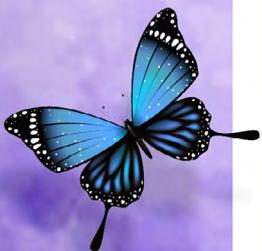
Pelo que se observa nas colocações de Boguszewski (ibid.), os sentidos associados ao elemento *mate* produzem um efeito imaginário sobre o gaúcho como hospitaleiro, amigo, caloroso, afetuoso, respeitoso. Nesse imaginário, o *mate* funciona como um símbolo dessa hospitalidade, cujo efeito é o de sustentação ao que já se diz sobre o gaúcho, sentidos esses que vão na direção de reafirmar uma completude e uma unidade para o sujeito e para o espaço. Essa homogeneização apaga a possibilidade de novos sentidos.

No que diz respeito à província de Misiones, de uma maneira geral, e mais especificamente sobre a *erva-mate*, encontra-se em Rau (2005, p. 10):

[...] en el orden simbólico, existe cierta identificación de la provincia con la **yerba mate**, que sus habitantes se complacen en asumir señalando que se trata de un “producto noble”, el “producto madre de Misiones” (grifos meus).

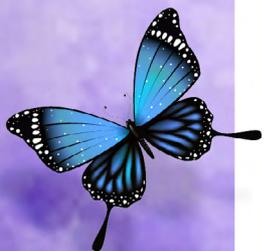
O trecho destacado mostra uma injunção de identificação do sujeito ao espaço por meio da cultura, no caso, por meio da *erva-mate*, que funciona como metonímia de Misiones.

Já em relação à região de abrangência do *campus* da UFFS de Realeza, apresento parte de uma entrevista realizada por Ferrari (2011)



SUMÁRIO





SUMÁRIO



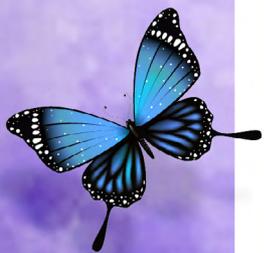
em Santo Antônio do Sudoeste-PR, município que faz fronteira com San Antonio (Argentina). Nessa conversa, o entrevistado reflete acerca da proximidade geográfica e do contato diário entre os fronteiriços:

Aqui na fronteira a vida era [referindo-se a meados do século XX] tudo em comum, no dia a dia não havia separação, a vida social era tudo em comum [...]. Éramos vizinhos, íamos nas festas deles, eles vinham pra cá nas nossas festas, **até mesmo o pessoal que cuidava da fiscalização lá vinha tomar chimarrão aqui ou então nós íamos pra lá** (ibid., p. 237)⁶⁷ (grifos meus).

Tendo em consideração as análises apresentadas anteriormente e os efeitos de sentido que realçam o consumo do *mate* no espaço doméstico entre a família e a quase “obrigação” de ser oferecido para as visitas ou hóspedes, o enunciado em destaque na citação anterior abre espaço para a deriva, para o deslocamento de sentidos. Esse trecho, diferente do que foi visto anteriormente, aponta para o consumo do *mate* no “espaço de trabalho”. Posso dizer que pelo funcionamento da *memória discursiva* “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 1999a, p. 31) são produzidas evidências de que a principal característica do *chimarrão* “é ser uma bebida degustada coletivamente, hábito derivado da tradição dos Guaranis de compartilhar a erva cevada em rituais comunitários”⁶⁸. Essas evidências, produzidas pelo funcionamento da memória discursiva, fornecem ao sujeito os elementos (ZOPPI FONTANA, 1998, p. 50) para dizer “até mesmo o pessoal que cuidava da fiscalização lá vinha tomar *chimarrão* aqui ou então nós íamos pra lá” (grifo meu), produzindo sentidos de coletividade e compartilhamento “até mesmo” entre representantes do Estado. Convém destacar que esse “espaço de trabalho” não funciona simplesmente como uma oposição ao “espaço da casa”, mas se trata

⁶⁷ De acordo com Ferrari (2011, p. 237), a partir da entrevista realizada com Pedro Correia, em Santo Antônio, em março de 2008, ex-fiscal da Coletoria Estadual do Paraná em Santo Antônio do Sudoeste e ex-prefeito desse município.

⁶⁸ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/produtos-ingredientes/chimarrao-origem-e-misterios-da-bebida-simbolo-do-gaucha/>>. Acesso em 04 mar. 2021.



SUMÁRIO



de um trabalho na Coletoria Estadual do Paraná em Santo Antônio do Sudoeste, que também produz sentidos de divisão/fronteira político-territorial entre Brasil e Argentina numa relação de contradição com o funcionamento cotidiano da fronteira.

Ainda no que se refere ao espaço de fronteira entre Santo Antônio do Sudoeste/San Antonio, pode-se ver que Mari (2017, p. 141), ao descrever o lado argentino da fronteira, destaca elementos que, em seu entendimento, “sinalizam o território argentino”, dentre eles “as pessoas caminhando nas ruas com uma garrafa térmica embaixo do braço e a cuia do *mate* na mão”. Além disso, em suas descrições sobre “ambas as margens do Santo Antonio”, aparecem referências aos “causos nas rodas de *mate*” (ibid., p. 144), destacando-se uma senhora brasileira que “tomava *mate* argentino, na cuia brasileira” (ibid., p. 146) (grifos meus).

Inspirando-me na designação “entremeio” que Celada (2002) constrói a partir de Orlandi (1996)⁶⁹ para refletir sobre o real a que o sujeito brasileiro fica exposto no processo de aprendizado de espanhol, considero que o sujeito fronteiriço (exposto ao “real da fronteira”) põe em funcionamento o “real do discurso”: “A descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição constitutiva tanto do sujeito como do sentido” (ORLANDI, 1999a, p. 74). Ainda, considerando a *relação constitutiva entre sujeitos, sentidos e espaço* (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011), pode-se dizer que sujeitos fronteiriços, línguas e espaços “se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem” (CELADA, op. cit., p. 173). Isso explica o *mate* argentino que se tomava na cuia brasileira: a “cuia do *mate* na mão”, os “causos nas rodas de *mate*”, indistintamente, entre

⁶⁹ “O conceito de *entremeio* foi desterritorializado por Celada (2002, p. 172) a partir da formulação de Orlandi (1996, p. 23-25), quando esta autora se utiliza dele para definir a postura epistemológica da Análise de Discurso como uma disciplina que se faz no ‘entremeio’. A essa figura, Orlandi associa uma constelação de conceitos: contradição, continuidade/descontinuidade, dispersão, a relação de oposição a respeito da ideia de ‘intervalo’ e, inclusive, ‘desterritorialização’” (CELADA, PAYER, 2016, p. 28).



“ambas as margens do Santo Antonio”, mostram que a cultura está na língua e não fora dela (SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 169) (grifos meus).

Pelo exposto, posso dizer que a iniciativa de realizar as *Charlas de cine* e as análises que foram aqui realizadas colaboram com as práticas de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, especificamente as de E/LE para brasileiros, já que possibilitam discutir *cultura* “como objeto discursivo, de caráter simbólico, pela perspectiva teórica da AD materialista” (SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 19). Tomando como exemplo o elemento *mate*, bastante discutido pelos participantes na conversa sobre o filme *Los modernos*, vale pontuar que ele é um vocábulo que faz sentido na língua materna e já faz parte do cotidiano, especialmente de nossos estudantes. Isso possibilita, portanto, que se estabeleçam processos de identificação *ao arriscar na língua do outro* (CELADA, PAYER, 2016, p. 28).

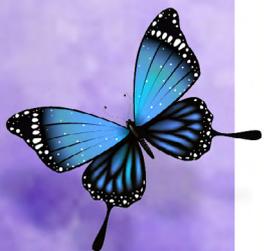
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, num gesto de estabelecer um fecho a este capítulo, vale a pena retomar que dentre as diretrizes da política linguística da UFFS está a “defesa da diversidade linguística e *cultural* da Fronteira Sul, com a valorização do português, do espanhol e de todos os idiomas e culturas da região” (grifo meu). Posicionar-se como sujeito professora e pesquisadora diante desse desafio significa, também, resistir às perguntas e incertezas de um período pandêmico, de um ano de 2020 que entra com força rompendo com um mundo *logicamente estabilizado* (PÊCHEUX (2008 [1983], p. 22).

Tendo isso em conta, considero que a proposta desenvolvida nas *Charlas de cine*, embora não tenha alcançado a totalidade de nossos estudantes (principalmente aqueles que vivem em áreas rurais), produz um efeito de intervenção no espaço público. Nesse sentido, friso que,

SUMÁRIO





SUMÁRIO



em um período de distanciamento físico marcado pela busca de alternativas de aproximação e envolvimento entre nossos estudantes nas atividades de ensino remoto, foi possível estender a atividade para o público externo e, com isso, conseguir a participação de pessoas de outros estados do Brasil, das regiões da fronteira Brasil/Argentina e de Posadas (Argentina). Essa prática, portanto, promoveu uma maior visibilidade das ações da área de Língua Espanhola e da UFFS como um todo, gerando, assim, mais pontos de proximidade entre universidade e comunidade.

Ademais, esse diálogo que a proposta das *Charlas de cine* estabelece com a política linguística da UFFS põe em funcionamento saberes institucionalizados enquanto produz um olhar discursivo para a cultura. Por essa via, o *corpus* nos permitiu refletir acerca da AD e do ensino, fundamentalmente, acerca das práticas de ensino/aprendizagem de língua espanhola como processos de identificação. Outro fator importante é que a proposta das *Charlas de cine* aponta para um caminho produtivo no que tange às discussões sobre a cultura como “objeto discursivo, de caráter simbólico” (SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 19). Em outras palavras, trabalhar a *cultura* na língua implica em deslocá-la do lugar de “um suposto saber do nível do imaginário” (ibid.). Na tentativa de realizar esse movimento foi fundamental observar indícios de inscrição dos sujeitos-alunos em discursividades da língua espanhola.

Por fim, a experiência com as *Charlas de cine* realizada em período de pandemia e o desenvolvimento da reflexão na interface da AD com o ensino de língua espanhola mostram que é possível encurtar a distância entre a língua espanhola em funcionamento e a língua “aprendida” no espaço formal da sala de aula (e o que é instituído como instrumento de políticas linguísticas). Ainda, essa experiência pode contribuir para refletir sobre a cultura quando abordada como objeto (nos livros, nos planos de ensino) descolado da língua – na instância do imaginário – e, assim, promover atividades nas quais a *língua aconteça no sujeito* (cf. ORLANDI, 2002).



Seção

4

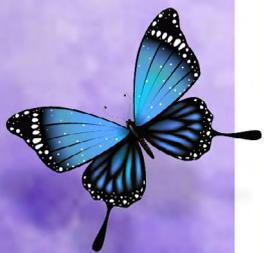
**EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA A LIBERDADE**

13

*Marcus V. L. Fontana
Angelise Fagundes*

DE AMOR Y DE LUCHA:
reconhecimento amoroso
e pensamento crítico
em língua espanhola





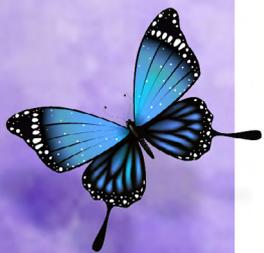
SUMÁRIO



Mary é venezuelana. Sem muitas oportunidades na vida, encontrou como única fonte de sustento a prostituição. Quando a situação se tornou caótica em seu país a ponto de nem a prostituição ser capaz de garantir um pedaço de pão, fugiu para Boa Vista, no Brasil. Fugiu levando sua bicicleta. Foi o jeito que encontrou. Certo dia, deslocando-se para o trabalho na capital roraimense, um guarda a parou. “A nota.” “¿Qué ‘nota’?” “A nota fiscal da bicicleta.” “Pero ¿quién lleva la ‘nota’ de una bici?” “Então vou ter que recolher. Pode ser roubada. Se você tiver a nota, leva na delegacia depois que a gente devolve.” Nenhum protesto foi suficiente. Venezuelana, pobre, prostituta. Sem voz.

Raymundo era venezuelano. Com 22 anos, era trabalhador e dedicado à família. Ajudava a sustentar a casa em que vivia (não mais que um quarto alugado em uma pensão de Boa Vista) com a mãe, de 47 anos. Entre os poucos pertences que conseguiram carregar em sua diáspora estava uma caixa de som. No quarto, entrou um ladrão. O bandido não era venezuelano (não que não exista tal classe, que fique claro, pois há gente de todo tipo em todo lugar), era brasileiro. Raymundo tentou segurar seu bem precioso e em troca ganhou uma faca entre as costelas. *Doña* Belks, sua mãe, se apavorou. Ligou para o SAMU e o atendente lhe respondeu: “Não somos serviço de táxi para venezuelano.” Uma hora depois, quando a ambulância finalmente chegou, Raymundo já estava morto. Em seu desespero, *Doña* Belks reuniu um grupo de amigos e foi até uma casa onde julgava que encontraria o assassino, pois sabia que pouco podia esperar da polícia. Era a casa errada. O dono da casa chamou a polícia e disse que havia umas prostitutas venezuelanas tentando arrombar. A polícia chegou e a levou presa por tentativa de roubo. Passou a noite na cadeia. Não perdeu o enterro de seu filho porque uma ONG ficou sabendo do drama e a ajudou.

Esses não são contos ficcionais. Ainda que tenhamos romantizado levemente as narrativas, essas histórias foram contadas pela jorna-



SUMÁRIO



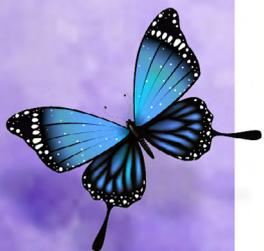
lista Patrícia Campos Mello em uma matéria publicada em 26 de agosto de 2018 na Folha de São Paulo⁷⁰. Seleccionamos apenas duas. Há mais.

Sabemos que a situação humanitária dos refugiados venezuelanos é complexa. Ainda hoje o é. Àquela época, sem uma ação adequada do governo federal brasileiro, eles foram chegando e se amontoando como podiam. Isso gerou revolta dos locais, que viam neles estrangeiros roubando seus empregos, enchendo as ruas de miséria e, em alguns casos, de violência. A discriminação, o ódio e a falta de compaixão de muitos brasileiros naquela ocasião, registrados nas narrativas que se sucederam ao longo de vários meses em diferentes meios de comunicação, porém, nos dão pistas sobre como a falta de uma compreensão intercultural, sustentada por uma reflexão crítica que só a educação proporciona, pode originar verdadeiros crimes. Nesse viés, concordamos com Adorno (1995) quando afirma que a humanidade, de modo geral, está imbuída de uma pulsão agressiva incontrolável, destrutiva, que só pode ser transformada por meio da educação, ferramenta-chave para “desbarbarizar” o humano e impedir que novos Auschwitz se proliferem pelo mundo.

É claro que o sofrimento aqui atribuído aos imigrantes venezuelanos não é seu “privilegio”. Uma pesquisa superficial e sem muito critério, usando qualquer motor de buscas como o Google, pode nos mostrar um sem fim de situações semelhantes vividas por haitianos, nigerianos, senegaleses e outros. Queremos aqui, contudo, colocar holofotes sobre este grupo específico por serem hispanofalantes e porque a língua espanhola é nosso espaço primordial de trabalho.

Partindo, portanto, da percepção da discriminação de que o estrangeiro, o estranho, pode ser vítima, aspiramos, neste capítulo, defender a tese de que o ensino de língua espanhola na escola apresenta potencial como campo de debate e amadurecimento de consciência

⁷⁰ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/08/migrantes-vivem-cotidiano-de-fome-preconceito-e-violencia.shtml>>. Acesso em 10 jun. 2021.



SUMÁRIO

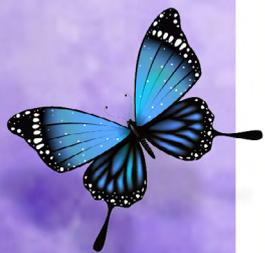


crítica sobre questões sociais relevantes para estudantes brasileiros de línguas adicionais nos dias atuais. Evidentemente, não devemos nos descuidar do desenvolvimento da competência linguística, porém claro está que o estudo de uma língua tampouco pode ser o estudo da gramática pela gramática. Procuramos, ainda, demonstrar que o reconhecimento do outro (HONNETH, 2011) proporcionado pelo estudo de línguas adicionais, em especial, aqui, o espanhol, possibilita o aperfeiçoamento de valores éticos e afetivos importantes em uma formação cidadã pensada para alicerçar a constituição de uma sociedade-mundo (MORIN, 2011b) em que todos tenham seu espaço e sejam capazes de respeitar os espaços alheios.

Na próxima seção, procuramos discutir o ensino de línguas na perspectiva do amor, tomando por base o conceito de amor como prática que se aprende, de Erich Fromm (2000), sem descuidar de outros autores que tratam o tema de forma relevante. Na seção seguinte, trazemos o aspecto complementar do amor: a luta, a perspectiva crítica que dá sentido à indignação freiriana e conduz o indivíduo a se posicionar no mundo em nome da justiça social e contra toda forma de violência, toda forma de barbárie. Em ambas as seções, procuramos demonstrar o quanto importante é o exemplo dos professores de línguas adicionais ao assumir uma postura ao mesmo tempo amorosa e crítica. Na sequência, apresentamos sugestões para o ensino crítico de língua espanhola, buscando ilustrar, de forma prática, as possibilidades dessa abordagem. Finalmente, em nossas considerações finais, resgatamos algumas discussões a fim de apresentar um leque de possibilidades que se descortinam.

DE AMOR

Para começar nossa reflexão sobre o amor precisamos assentar como base o fato de que nos associamos a Erich Fromm (2000) ao pensar o amor como uma prática, um *quehacer* que precisa ser exer-



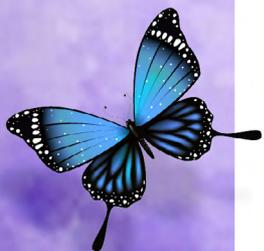
SUMÁRIO



citado cotidianamente. Não o vemos como um afeto passivo. O amor se materializa, na nossa perspectiva, por meio da tolerância freiriana (FREIRE, 2014a). Tolerância que não se pode confundir com as acepções dicionarizadas como “condescendência” ou “indulgência”, que sugerem a bondade do tolerante, ser superior, para com o tolerado, ser inferior. A tolerância que abraçamos é a do respeito, do reconhecimento do outro (HONNETH, 2011), daquele que de mim é diferente, mas que ainda assim - ou talvez justamente por isso, já que um outro a mim idêntico é uma elucubração realizável apenas no nível da fantasia - é um ser legítimo e, portanto, respeitável pelo simples fato de existir sobre o mundo. Ademais, compreendemos o amor também em consonância com as proposições de Humberto Maturana, que o concebe como fundamento do social. Para o autor, o amor

[...] constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social (MATURANA, 2009, p. 23-24).

Assentadas as bases identitárias de nosso pensamento sobre o amor, queremos dialogar com Wilson Leffa (2006), que analisa o ensino de línguas sob três perspectivas, “a perspectiva metodológica, a perspectiva política e a perspectiva da interculturalidade” (p. 10). Esta última, para o autor, é vista como “o desenvolvimento da competência em conviver com a diversidade” (p. 10). Este é o ponto que gostaríamos de fazer emergir no debate que nos propomos a realizar neste capítulo e particularmente nesta seção: a interculturalidade como um projeto ético-político. Isso significa, no nosso ponto de vista, estabelecer, na escola, as bases sustentáveis para que cada aprendente seja capaz de reconhecer, com respeito e carinho, uma cultura que não seja a sua, sem anular-se no processo, por ser igualmente capaz de mostrar sua própria cultura como digna de respeito e carinho.

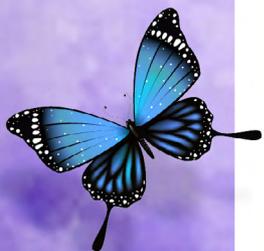


SUMÁRIO



Quando Busatto (2011) defende uma educação pela paz, esclarece que esta só é possível quando cada escola e, portanto, seu corpo docente, administrativo e operacional, está disposta a “trabalhar pedagogicamente as diferenças” (p. 10), valorizando-as como elemento constitutivo da riqueza cultural que pode, na nossa perspectiva, fazer do mundo uma sociedade-mundo (MORIN, 2011b), ou seja, um planeta em que nenhuma cultura seja suprimida pela outra, mas em que todas sejam igualmente respeitadas. Um globo em que a globalização destrutiva, porquanto assentada na economia predatória, cederia a vez a um projeto de planeta focado na interculturalidade, o encontro e o intercâmbio de culturas, com respeito mútuo e suficiente humildade para que cada um aceite que tem muito a aprender com o outro. Para Busatto, uma educação pautada nesse objetivo central tem potencial para despertar em cada ser humano “uma consciência coletiva, ética e solidária, que reconhece cada povo como único na sua forma de ver o mundo” (2011, p. 10-11). Ainda para o autor, a educação precisa ser capaz de estimular em cada aprendente a capacidade de conviver e, por que não, desejar o convívio com outras formas de perceber o universo que nos rodeia, criando espaços para a aprendizagem por meio do diálogo e da amorosidade, sentimento este que permite reconhecer o outro “como um irmão planetário, merecedor de atenção, respeito e afeto” (2011, p. 11).

Seria essa construção uma utopia? A sociedade-mundo sonhada por Morin é uma ilusão? Uma escola que atente ao reconhecimento do outro como base do processo pedagógico é possível? Para Paulo Freire, a utopia é uma “necessidade fundamental do ser humano” (2014b, p. 77). Conforme o educador, ideologias fatalistas que negam o sonho, negam também a possibilidade da construção do amanhã, especialmente, de um amanhã melhor. É da matéria dos sonhos, portanto, que se constrói o futuro e quem perde seu sonho está fadado a perder, pelo menos, parte de sua humanidade. Obviamente, não podemos nos agarrar a uma utopia romântica. A esperança da espera



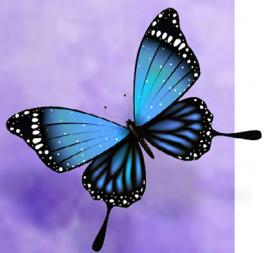
SUMÁRIO



não pode ser a nossa baliza, temos que nos pautar pela esperança do verbo esperar, tão caro ao mesmo Freire.

É nesse viés que entendemos o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais na escola. Aprender a língua do outro torna-me (ou deveria me tornar) sensível a ele, faz-me (ou deveria fazer-me) querer entendê-lo. Este é, talvez, o mais nobre papel do ensino de línguas adicionais. bell hooks sugere que a língua do opressor é ferramenta a ser utilizada pelo oprimido para combater a opressão, aí reside a libertação (hooks, 2017). No ensino de línguas adicionais, diríamos que compreender e expressar-me na língua do outro tem potencial para libertar-me de preconceitos, inserir-me em sua comunidade, em sua realidade e, por fim, fazer-me refletir sobre minha própria realidade a partir de seus olhos.

Pensando na língua espanhola, quando levamos à sala de aula um texto escrito ou oral sobre a violência da ditadura na Argentina, por exemplo, e fazemos com que os aprendentes comparem e reflitam sobre a situação do Brasil à época, estamos criando oportunidades para que o argentino, a argentina, deixem de ser meros rivais no futebol e passem a ganhar dimensão humana, de gente capaz de sofrer e chorar como nós, brasileiros. E mais ainda, quando somos capazes de demonstrar que a *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*, na Argentina, conseguiu investigar muitos dos crimes cometidos, dar publicidade a isso e condenar os culpados, pacificando a sociedade e criando um espírito crítico com relação à ação militar e de algumas entidades civis à época, algo que no Brasil, por mais que a Comissão da Verdade tenha se esforçado, nunca foi levado a cabo, alimentamos o espírito crítico dos jovens, que não mais se dobrarão a falsas narrativas e muito menos sairão às ruas pedindo novo golpe de estado e erguendo loas ao AI5. O despertar de consciência é capaz de criar esse sentido de reconhecimento, essa percepção de que, apesar de torcerem por seleções diferentes, ambos, argentinos e brasileiros, são criaturas que se movem sobre o mundo e que merecem respeito, merecem a tolerância freiriana, o exercício do amor de Fromm.



SUMÁRIO



Numa escola pensada deste modo, em que o ensino de língua espanhola tenha tal envergadura, seria possível imaginar violências como as sofridas pelos protagonistas de nossa introdução? O policial que ignorou os protestos de Mary ou o plantonista da SAMU que com tanta má vontade atendeu Belks não teriam tido diferente proceder? Precisamos sonhar que a educação pode realmente mudar essa realidade e que ao nos ensinar a respeitar o outro, sendo ele um não-brasileiro, quanto mais poderá fazer pela promoção da justiça social em nosso país. Trata-se de uma revolução do pensamento cuja base se assenta no amor (MORIN, 2015b; GRÜN, HÜTHER e HOSANG, 2019).

É indispensável compreender, contudo, que o exemplo dos educadores é fundamental na construção de uma percepção amorosa do outro, o que hooks chama de “ética do amor”, “uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo” (hooks, 2020, p. 239). Para Fagundes (2018), o professor de língua espanhola (e obviamente podemos estender esta percepção aos professores de outras línguas adicionais) precisa assumir sua responsabilidade como “mediador intercultural”, aquele que aproxima a cultura do outro da cultura do educando, sem sobrepor uma à outra, trabalhando no desenvolvimento de laços de intercompreensão.

Para que isso seja uma vivência na sala de línguas adicionais, em especial na de língua espanhola, é preciso que o professor se responsabilize por seu *quehacer*, dentro e fora da sala de aula. É preciso mais que falar sobre a importância do olhar amoroso para com o outro e a ampliação da visão de mundo que a perspectiva crítica proporciona: o professor precisa viver isso, demonstrar isso (PADILHA, 2020; FAGUNDES e FONTANA, 2020). Como afirma Morin (2015b), para que os educadores sejam capazes de um pensamento novo, precisam, de início, despertar a paixão (Eros), paixão pelo que ensinam, pelos aprendentes e pela própria vida. Neste sentido, o professor atua de forma político-educativa, como alguém compromissado que pode -



através de seu agir - criar as condições para mudar realidades. Para Freire, compromissado é o professor

[...] democrátic[o], coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2010, p. 112-113).

É, assim, aquele que faz certo porque pensa certo (FREIRE, 2010). É aquele que, diante do mundo, inserindo-se cada vez mais nele, parte dia a dia em direção à consciência crítica deste mundo, da relação com ele, da sua atuação como professor de espanhol, foco que nos interessa observar neste capítulo. Esse professor problematiza o mundo, lendo-o e relendo-o. É essa consciência que integra o professor a sua realidade e que permite a sua ação no mundo, como alerta Freire (2011), na perspectiva de um agente de mudanças. Para Hosang, esses educadores compromissados com a mudança social pautada no amor constituem-se como uma espécie de conselheiros, que “por seu exemplo pessoal, dão apoio a outras pessoas para que reconheçam suas próprias qualidades de amor e assim realizem seu potencial pessoal para si mesmas e para os demais seres deste mundo” (2019, p. 119-120). São pessoas cujo “agir será convidativo e incentivador” (HOSANG, 2019, p. 120).

Pautados pelo amor, que nos permite, então, o reconhecimento de outras culturas e do outro em sua cultura, ampliamos nosso repertório e nos movemos em direção ao outro. Nos movemos como num encontro. Encontro esse que, nem sempre, é isento de conflito, mas que busca, a partir da problematização e do “desenvolvimento da competência em conviver com a diversidade” (LEFFA, 2006, p. 10), o reconhecimento do outro (HONNETH, 2011). Com isso, amplia-se a

SUMÁRIO





percepção de que não há língua e cultura melhor que a outra, mas que somos melhores justamente pela diversidade que nos constitui. Constituímo-nos, aliás, nesta troca, a partir e com o outro. Neste sentido é que nos damos conta que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2010, p. 112). E, por isso, é preciso seguir lutando por ela.

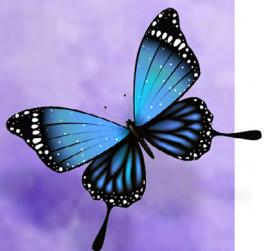
DE LUCHA

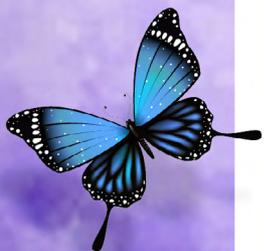
Na luta como no amor, o exemplo do educador é essencial. Para Gutiérrez (1988), é preciso fazer da profissão docente uma “opção política”. Isso não significa adotar um partido político (ainda que, evidentemente, isso não esteja proibido), mas tomar partido diante da realidade, de forma crítica e ética. Lutar com todas as forças para o estabelecimento da justiça social em todas as suas facetas, tendo como ponto de partida a educação. O educador crítico não pode ficar indiferente diante do autoritarismo, da exploração, da corrupção, da violência etc. Na prática, significa que o educador precisa estar atento e ser atuante contra todos os processos político-ideológicos que, de alguma maneira, atacam direitos, sobretudo no campo da educação.

Para que não se confunda essa atitude política com doutrinação, percepção comum entre pessoas desinformadas ou indivíduos que, de forma desonesta, intencionalmente buscam demonizar a profissão docente, precisamos deixar claro que nos filiamos aqui ao pensamento de Theodor Adorno, segundo o qual a “modelagem de pessoas” é uma abominação. Nosso trabalho implica, isso sim, a “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141).

Talvez um bom exemplo desse envolvimento político docente seja o movimento que se originou no Rio Grande do Sul quando o executivo

SUMÁRIO



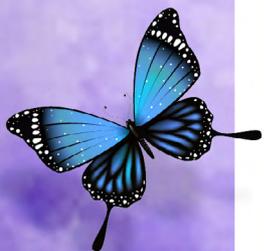


SUMÁRIO



federal determinou, em 2016, por meio da medida provisória que criou o “novo ensino médio”, posteriormente transformada em lei pelo Congresso, a exclusão da língua espanhola do currículo escolar, estabelecendo o inglês como obrigatório e deixando no ostracismo todas as demais línguas, ação de viés exclusivamente econômico que desconsiderou todos os estudos em torno da importância da pluralidade linguística na escola.

Naquele momento, professores de todas as universidades federais do estado se uniram. Inicialmente, representantes da Universidade Federal de Pelotas, da Universidade Federal da Fronteira Sul, da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Pampa entraram em ação para reverter a situação em nível nacional, logo recebendo apoio da Universidade Federal do Rio Grande. A reversão não foi possível, mesmo diante de toda a articulação política realizada junto a Deputados Federais e Senadores. À mesma época, a UFRGS realizava trabalho semelhante. Passada esta etapa, as duas frentes de trabalho se uniram, numa demonstração de política linguística levada à prática, e passaram a realizar uma ação em nível estadual, já, então, contando com apoio de professores de Institutos Federais e das redes de ensino básico de diferentes localidades. O resultado, após uma longa luta, foi a aprovação da Emenda Constitucional 74/2018, que tornou a oferta de espanhol obrigatória nas escolas, com matrícula facultativa aos estudantes (FAGUNDES, VERGARA-NUNES e FONTANA, 2019; FONTANA e FAGUNDES, 2019). Essa demonstração de articulação política e luta por um ideal, neste caso, o da pluralidade linguística, deve nortear as ações dos professores de línguas, como comunidade educadora interessada na melhor educação possível para os estudantes das escolas públicas. É inadmissível que os abismos que já existem entre os que podem pagar e aqueles que necessitam da assistência do Estado sejam dilatados. É parte do papel social dos educadores a luta política pelas melhores condições possíveis na educação.



SUMÁRIO



Nesse viés, os professores de línguas precisam perceber a escola como espaço institucional que, se apartado da ação política consciente, apenas cumprem os objetivos ideológicos do governo que momentaneamente maneja as rédeas do poder do Estado.

Especificamente no que tange à língua espanhola, em um Brasil que desde 2016 vem gradativamente voltando mais e mais as costas para a América Latina em todos os sentidos (culturais, comerciais, diplomáticos), mesmo o espaço da língua nas escolas fica ameaçado. Com a BNCC e os privilégios dados à língua inglesa, essa mesma escola tornou-se espaço de invisibilização do espanhol até mesmo por alguns gestores e professores, que defenderam, de forma lamentável, que professores com formação em espanhol passassem a ministrar aulas de inglês mesmo sem a formação para isso, duplo ataque à pluralidade de línguas (FONTANA e FAGUNDES, 2019). Há necessidade, portanto, de uma práxis política do professor para garantir um espaço de aprendizagem significativa e plural para os estudantes de escola pública, bem como seu próprio espaço de atuação profissional e de ação pedagógica, porque, como bem destacou Rajagopalan, “a questão toda é mais política e ideológica do que qualquer outra. Trata-se, especificamente, de política linguística” (2011, p. 61). Isso porque, como destaca o autor, “a dimensão política do ensino de idiomas salta aos olhos desde o estágio do planejamento linguístico, uma tarefa que fica a cargo das mais altas instâncias da administração pública, mas que desemboca nas práticas diárias dentro da sala de aula, antes passando pela questão crucial da escolha dos materiais didáticos” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 61).

Ainda a este respeito, Leffa (2005) aponta que o ensino de LE é também uma questão política e, portanto, de luta - quando nos cabe escolher, por exemplo, sobre a “língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar” (LEFFA, 2005, p. 203). Ademais, é uma questão política que nos toca como professores de línguas “o impacto da hegemonia de certas línguas sobre



outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo” (LEFFA, 2005. p. 203). Para o autor, “quando olhamos apenas para dentro da sala de aula, temos um problema metodológico; quando olhamos para além da sala de aula, temos um problema político” (LEFFA, 2005. p. 203). A questão é que

[...] a linguagem funciona como algo mais que um simples espelho da mente humana. [...] a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. [...] Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

Diante disso, cabe-nos, como professores de línguas, seguir lutando, acima de tudo, por melhores condições para que os estudantes sejam atendidos com educação de qualidade, com um leque adequado de opções linguísticas de acordo com cada comunidade, sem descuidarmos da garantia dos espaços de trabalho e das condições adequadas para que esse trabalho seja realizado.

Uma vez que sejam capazes de defender o plurilinguismo e a interculturalidade em sua práxis cotidiana, os professores de línguas adicionais precisam ser hábeis para explorar as linguagens dentro de contextos sociais específicos para além de uma associação superficial entre língua(gem) e sociedade, apontando criticamente as relações “de acesso, poder, desigualdade, diferença e resistência” (TILIO, 2017, p. 23) em que estão imbricadas. Os exemplos mencionados na seção anterior servem tanto para o desenvolvimento da percepção amorosa do outro como da percepção crítica da sociedade.

SUMÁRIO





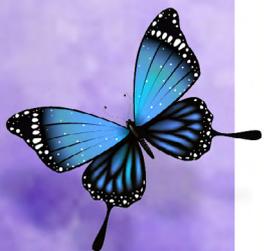
Os processos migratórios que vivenciamos hoje e que abrem este capítulo, também. Mas esse não é o único caminho. Há muito “material social” que pode alimentar o debate em sala de aula. Na próxima seção, procuramos trazer exemplos encontrados em materiais que pesquisamos no ELO (Ensino de Línguas Online)⁷¹ que, julgamos, podem ilustrar essa dupla função.

AMORES Y LUCHAS

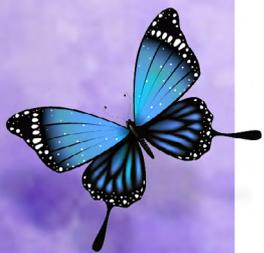
Ao longo deste capítulo, nos propusemos a trazer ao debate questões que nos parecem oportunas do ponto de vista da ação docente. Ação essa com potencial de construir realidades dentro e fora da sala de aula. Nesta seção, gostaríamos de pontuar alguns caminhos para que o professor possa explorar a linguagem em sala de aula de modo a problematizar toda forma de desigualdade, de discriminação etc. Para que isso aconteça, é necessário desenvolver espaços em sala de aula onde emergja o pensamento crítico. Pensar, para bell hooks (2020, p. 31) “é uma ação”. E o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula exige que essa ação seja tanto do professor quanto do aprendente. Todos estão envolvidos em prol de problematizar e questionar o mundo e suas realidades. Para hooks,

[...] o pensamento crítico não faz exigências apenas ao estudante, mas também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança (HOOKS, 2020, p. 36).

SUMÁRIO



⁷¹ Projeto desenvolvido pelo Professor Vllson J. Leffa que se constitui como plataforma de desenvolvimento de atividades *online* para professores de línguas. É aberta, gratuita e colaborativa. Disponível em: <<https://elo.pro.br/cloud/>>. Acesso em 10 jun. 2021.



SUMÁRIO



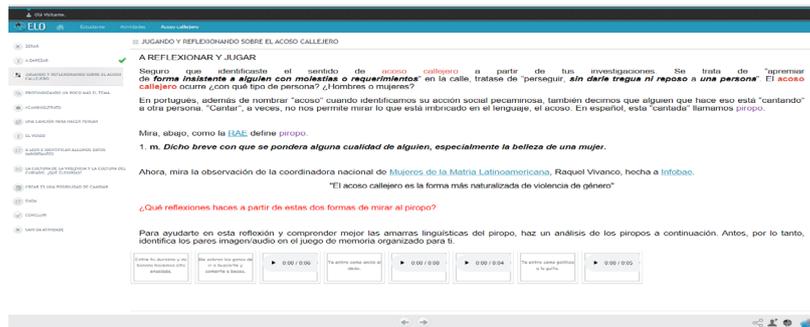
Cabe, portanto, ao educador crítico, como destaca Rajagopalan, “a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas” (2003, p. 111). Em sala de aula, ao buscar ou elaborar seus materiais didáticos, concentrar-se naqueles que permitam esclarecer, empoderar, emancipar os estudantes. O esclarecimento, o empoderamento e a emancipação são virtudes intransferíveis, portanto, ao professor e seus recursos cabe apenas a arte de incitar os aprendentes, de mobilizá-los.

A fim de exemplificar como o professor pode trabalhar de forma crítica dentro da sala de aula, gostaríamos de trazer aqui quatro atividades que formam parte de materiais didáticos mais amplos disponibilizados no ELO e que vêm ao encontro de nossa proposta. Tratam-se de materiais abertos e que buscam ampliar as leituras possíveis para determinados textos escritos e orais. Parece-nos importante reiterar, a partir dessa perspectiva de ensino, e nos valem das palavras de Jordão para tal, que “o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentido” (JORDÃO, 2015, p. 201).

Para tanto, o primeiro material que analisamos intitula-se *Acoso Callejero*, de autoria de Angelise Fagundes (Fig. 1). Esse material propõe aos estudantes uma reflexão, a partir de diferentes textos escritos e orais, sobre o acoso (assédio) como uma prática violenta a ser problematizada por meio da cultura. Dentre os aspectos relacionados à língua, destacamos de forma especial a abordagem dada ao *piropo* (cantada) como um gênero oral produzido e consumido nas ruas. Não analisaremos aqui toda a unidade desenvolvida no ELO, focaremos apenas em um de seus módulos.



Figura 1 - Imagem de um módulo da atividade *Jugando y Reflexionando sobre el Acoso Callejero*

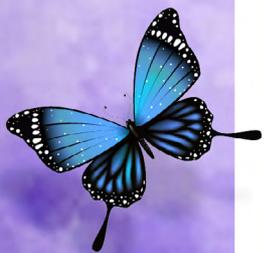


Fonte: os autores.

A análise do segundo módulo da atividade *Acoso Callejero*, denominado *Jugando y Reflexionando sobre el Acoso Callejero*, precisa ser percebida a partir de dois caminhos. O primeiro deles tem relação com a estrutura da atividade. O ELO é, de acordo com Beviláqua et al. (2017; 2020), um Sistema de Autoria Aberto (SAA). Neste sistema, o professor tem disponíveis estruturas de atividades onde a ele cabe preocupar-se apenas com o conteúdo da tarefa, não demandando nenhum conhecimento tecnológico sobre programação. É o caso do módulo jogo da memória utilizado na atividade. Tradicionalmente, o jogo da memória é imagem/texto ou imagem/imagem. Aqui, a autora modifica esse formato e cria uma tarefa com texto e áudio, proporcionando aos estudantes *input* auditivo. Para produzir o módulo de memória em si, porém, a autora vai construindo uma definição ampla de *acoso callejero* partindo do dicionário e chegando à voz de ativistas. Ademais, busca fazer com que os estudantes percebam as implicações do acoso sobre os papéis de gênero (*“El acoso callejero ocurre ¿con qué tipo de persona? ¿Hombres o mujeres?”*) e constrói uma relação com a própria língua do estudante para que, partindo da

SUMÁRIO





SUMÁRIO



sua realidade, atribua sentido à palavra *piropo*. Por fim, a autora da atividade apresenta duas definições, uma dicionarizada pela RAE (1) e outra cunhada pela coordenadora nacional de *Mujeres de la Matria Latinoamericana*, Raquel Vivanco (2).

1. m. Dicho breve con que se pondera alguna cualidad de alguien, especialmente la belleza de una mujer. (RAE)
2. “El acoso callejero es la forma más naturalizada de violencia de género.” (Raquel Vivanco)

A partir dessas definições, o educando é convidado a refletir sobre questões de poder e de gênero imbricadas na própria língua que está estudando, além de ampliar essa leitura para as relações culturais a partir da leitura/audição de registros linguísticos dessa língua. Neste sentido, o professor se vale de instrumentos de ensino que permitem muito mais abertura para as perguntas que propriamente para a obtenção de respostas. O material surge, assim, como um elemento de problematização que auxilia o aprendente a lidar com leituras possíveis, criando brechas para o debate sobre a própria cultura brasileira a partir do olhar sobre o outro.

Nesta mesma perspectiva, há o material *Los Gitanos*, de autoria de André Beviláqua (Fig. 2). Esta atividade tem como ponto de partida o vídeo desenvolvido pelo *Consejo Estatal del Pueblo Gitano* e financiado pelo *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* e pelo *Fondo Social Europeo*, denominado: *#YoNoSoyTrapacero #YoNoSoy-Trapacera* (BEVILAQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, NO PRELO). Este vídeo busca problematizar a atribuição dada à palavra *gitano* no novo dicionário da RAE, que o define como: 5. *adj. trapacero. U. como ofensivo o discriminatorio. U. t. c. s.*

Figura 2 - Imagem do módulo Los/as Gitanos/as no Son Trapaceros/as.

Fonte: os autores.

É importante destacar que o professor organiza a sequência didática de modo a ir convidando o aprendiz - tarefa a tarefa - a refletir sobre o modo como os ciganos são vistos por outras culturas. Parte, por exemplo, do próprio conhecimento prévio do educando, em busca de fazê-lo perceber em sua própria vida, em sua cultura, o que representa o povo cigano e problematizar estereótipos (“*Cuando escuchas la palabra ‘gitano/a’, ¿qué te viene a la cabeza?*”). Afora isso, a partir da atividade, busca-se aprofundar as leituras possíveis do vídeo #YoNoSoyTrapacero #YoNoSoyTrapacera, fazendo com que os estudantes observem, na materialidade da fala de crianças, quem são os ciganos.

A princípio, parece que toda a atividade busca que o educando fale sobre si, que busque informações sobre o colega (“*¿Si fueras presentarte, a ejemplo de los/as chicos/as del video, cómo lo harías? ¿Qué te gustaría preguntar a un/a compañero/a de clase que estás conociendo ahora? ¿Qué nivel de formalidad te parece más adecuado para esa situación específica?*”). No entanto, o professor parte dessa premissa recorrente nas aulas de línguas para ir além. Ele busca convidar os estudantes a pensar criticamente e, portanto, a agir, como apre-



goa hooks (2020, p. 31) (“¿Tu visión sobre los/as gitanos/as ha cambiado después de hacer las actividades propuestas? ¿En qué sentido?”).

Este agir sobre o mundo, com o mundo e a partir do mundo dos estudantes também toma forma como atividades nos materiais dos professores. Ambos se valem do uso da língua espanhola em tarefas situadas para ampliar e sistematizar leituras de mundo possíveis.

Angelise Fagundes propõe, por exemplo, a partir da discussão sobre *acoso*, que o aprendente reflita sobre o papel da publicidade para mudanças necessárias na sociedade (“¿Crees que las campañas ayudan a mudar el escenario?”) e convida os estudantes a colaborar com essas mudanças propondo um slogan para uma imagem apresentada no material (“¿Ayudarías a cambiarlo con una propuesta de campaña callejera en contra al acoso? ¿Qué eslogan crearías para la imagen abajo?”) (Fig. 3).

Figura 3 - Imagem do módulo Crear Es una Posibilidad de Cambiar.

CREAR ES UNA POSIBILIDAD DE CAMBIAR

La publicidad lleva en cuenta el uso del lenguaje para promover algunas reflexiones importantes en la sociedad. ¿Crees que las campañas ayudan a mudar el escenario? ¿Ayudarías a cambiarlo con una propuesta de campaña callejera en contra al acoso? ¿Qué eslogan crearías para la imagen abajo?

Fuente de la imagen: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/aplicabitey/acoso-callejero>

Nos referimos con eslogan (o slogan en inglés) a la frase breve y concisa que acompaña al nombre de la marca. Esta frase tiene que recoger la esencia que queremos transmitir, ya sea las cualidades más reseñables del producto o servicio que vamos a vender como su propia idiosincrasia. Aunque parezca una tarea sencilla, no sirve utilizar como eslogan la primera frase que se nos ocurra. Es necesario que englobe ciertas características que consigán llamar la atención de nuestros potenciales consumidores y que lo haga de la manera que nosotros esperamos.

Un eslogan debe ser **breve**, **corto** y **conciso**. Que explique en pocas palabras todo lo que queremos transmitir, sin rodeos.

Fonte: os autores.

André Beviláqua, por sua vez, chama a atenção dos estudantes que “para transformar el mundo, necesitamos estrategias que nos ayuden a convertir nuestro conocimiento en acciones concretas”. E, para isso, propõe a escolha de uma definição no dicionário que pareça

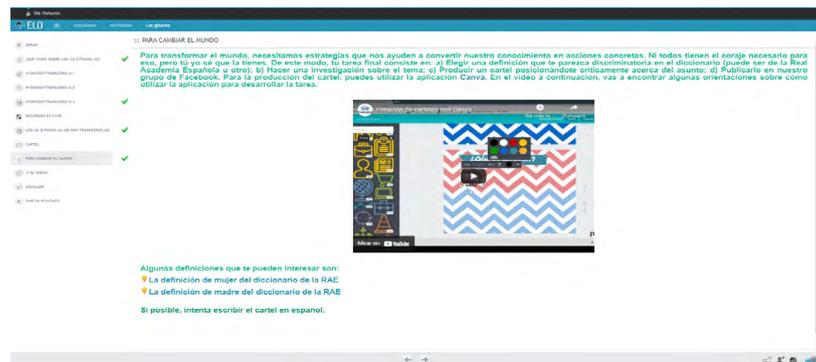


discriminatória, para que cada estudante pesquise o tema e produza um cartaz para as redes sociais do grupo de estudos, posicionando-se criticamente sobre o assunto. O professor ainda disponibiliza duas palavras cujas definições podem interessar: *mujer e madre* (Fig. 4).

Esses materiais, na nossa leitura, são exemplos consistentes de como é possível fazer emergir o pensamento crítico em sala de aula de língua espanhola. São um convite para que os aprendentes se tornem críticos, como propôs hooks, “recuperando a vontade de pensar” (HOOKS, 2020, p. 33), o que consiste em

[...] enxergar os dois lados de uma questão, estar aberto para novas evidências que invalidam ideias imaturas, concluir com imparcialidade, exigir que argumentos sejam fundamentados em evidências, deduzir e inferir conclusões a partir de fatos disponíveis, solucionar problemas, e assim por diante. (WILLINGHAM *apud* hooks, 2020, p.33)

Figura 4 - Imagem do módulo Para Cambiar el Mundo.



Fonte: os autores.

Com isso, buscamos preparar o aprendente para aquilo que a própria abordagem comunicativa propõe: interagir em situações reais de uso da língua (LEFFA, 1988, p. 21). Afora isso, considerando os muitos artefatos envolvidos no ensinar, com especial destaque aqui ao pro-

SUMÁRIO



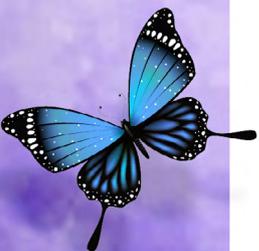


fessor e ao material didático, é fundamental repetir quantas vezes forem necessárias as proposições de Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p. 47). Frente a isso, recuperamos o que o próprio Freire propunha, a radicalidade da esperança, pois “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2010, p. 52). Aqui nesta seção, tentamos exemplificar pelo menos duas formas de iniciar esse trabalho.

PARA SEGUIR AMANDO Y LUCHANDO

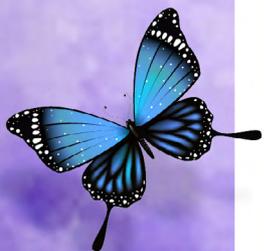
Ao longo deste capítulo, procuramos demonstrar o potencial do ensino de línguas como catalisador de um pensamento crítico capaz de produzir fundamentalmente dois efeitos: 1. gerar as condições necessárias, a partir de uma perspectiva intercultural, para reconhecer a cultura do outro de forma respeitosa e amorosa; 2. despertar uma percepção crítica da própria sociedade em que se vive a partir da reflexão sobre outras realidades. Ambos efeitos, por sua vez, podem ser fundadores de novas atitudes e de novas ações com potencial, ao longo do tempo, de provocar mudanças significativas da realidade em direção a uma sociedade mais harmônica e dotada de mais justiça social.

Neste sentido, é preciso reiterar que o ensino de línguas não pode mais ser visto como processo de memorização de um conjunto de regras e estruturas mortas ou como treinamento para se obter aprovação no ENEM. Nem o espaço das línguas adicionais na escola, sobretudo a pública, pode ser ainda encarado como um tapa-buracos ou como algo menor. É preciso reconhecer-lhe o *status* de disciplina-chave no currículo escolar para a formação de cidadãos críticos e conscientes, numa perspectiva humanística focada na construção de uma sociedade melhor.



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Evidentemente não podemos nos iludir pensando que é um projeto simples. Trata-se de um esforço contínuo que deve ser abraçado por professores formadores nas universidades, por professores em formação e, sobretudo, por professores que atuam nas escolas de educação básica. O pensamento e a ação em torno de um ensino de línguas crítico e amoroso precisa reverberar em cada comunidade por meio de diferentes projetos e, acima de tudo, pelo exemplo dos educadores. É preciso que tanto a comunidade externa como a escolar, em especial os estudantes, percebam que a aprendizagem de uma ou mais línguas adicionais pode realmente fazer diferença na formação humanística que se almeja para a escola pública. É fundamental que seja definitivamente enterrada a percepção vigente de que não se aprendem línguas adicionais na escola, demonstrando-se que, ao contrário, os estudantes aprendem não só a língua como também aprendem a pensar por seus próprios meios, refletindo criticamente sobre a sociedade e seu entorno e tornando-se capaz de mudar realidades.

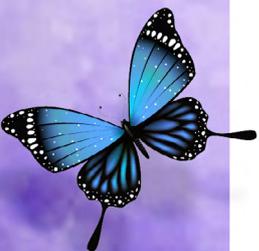
Não se trata aqui de otimismo ou ufanismo. Trata-se de trabalho árduo e contínuo com um projeto claramente estabelecido para a inserção e manutenção das línguas adicionais na escola. Como Saviani (2014), defendemos que não podemos nos render nem ao otimismo ingênuo nem ao pessimismo ingênuo. O otimista ingênuo é aquele educador que crê que é capaz de mudar o mundo a sua volta com um poder imaginário e quase místico atribuído à Educação. Por outro lado, o pessimista ingênuo é o ex-otimista, que, ao perceber que a Educação é condicionada por diversos poderes, se vê lançado ao extremo oposto. Para Saviani, no caminho do meio está o entusiasmo crítico. Neste ponto, o educador compreende que é capaz de mudar algo, ainda que não tudo, e alcança “a possibilidade de abraçar apaixonadamente a causa da educação” (SAVIANI, 2014, p. 46).

Já tratamos neste capítulo sobre sonhos e utopias. Fizemos e fazemos coro a Paulo Freire, quando afirma que é impossível “transfor-



mar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2016, p. 61). Uma utopia não é uma impossibilidade, é, antes, um objetivo a ser alcançado e que só se alcança com luta. Bregman também defende que é preciso “retornar ao pensamento utópico”, mirar em uma “nova estrela-guia” (2018, p. 24). Isso não significa alinhar-se a dogmas inquebrantáveis, mas dar ao sonho o espaço, a luz, o ar necessários para que floresça. Como uma semente, a utopia começa pequena, mas com o esforço e os cuidados necessários, ela pode crescer. Ter, portanto, uma sociedade melhor, mais justa, só depende de que sejamos suficientemente sonhadores e esperançosos, do tipo freiriano, capazes de nos movermos e de fazer mover. Segundo Bregman, sem os sonhadores que andaram sobre o mundo em diferentes épocas, “nós ainda seríamos pobres, famintos, sujos, aterrorizados, estúpidos, doentes e feios”, pois sem a utopia que nos move para um futuro melhor, o “mundo é sombrio” (2018, p. 25).

Nosso mundo, neste 2021, no ápice da pandemia no Brasil e sob o jugo de um governo autoritário e negacionista, parece-nos bastante feio. Mas é preciso sonhar. É preciso acreditar e lutar para construir a utopia, pois, como escreveu Oscar Wilde em seu ensaio *A Alma do Homem sob o Socialismo*, “o progresso é a realização de Utopias” (apud BREGMAN, 2018, p. 214).



SUMÁRIO

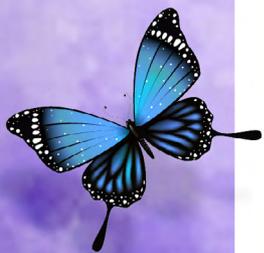


14

*Eliseu Alves da Silva
Luciane Kirchhof Ticks*

OS SIGNIFICADOS DE APRENDER E ENSINAR INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS:

**uma análise argumentativa
orientada para
a transformação social**



SUMÁRIO



Este capítulo⁷² discute resultados encontrados no desenvolvimento de uma prática de intervenção colaborativa, que integrou uma investigação de doutorado e que tinha como objetivos: 1) analisar os discursos dos participantes envolvidos (professor e alunos finalistas do Ensino Médio) sobre o ensino e a aprendizagem de Inglês como Língua Adicional (ILA) e 2) discutir em que medida o desenvolvimento de uma proposta de ensino colaborativo de ILA como prática social promoveria ressignificações nas representações de ensinar e aprender desses participantes. Mais especificamente, neste texto, voltamos para as representações de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brasil, acerca de como representam a aprendizagem de ILA e o modo como essas representações reconstróem os papéis de aluno e de professor nas aulas de inglês da escola pública durante a prática de intervenção colaborativa.

Para dar conta da análise desse processo interativo, adotamos a perspectiva argumentativa de Van Eemeren e Grootendorst (2004, p. 45). Assim, procuramos demonstrar como o processo de negociação entre professor e alunos, em sala de aula, se materializa, linguisticamente, nas categorias epistêmicas da argumentação (COMPIANI, 1996; BRUM, 2015).

Em última instância, ao propormos essa investigação, procuramos responder à necessidade de implementação de propostas pedagógicas, orientadas para o ensino de linguagem como prática social, que possam dar conta das demandas de um processo educacional que seja, ao mesmo tempo, significativo e inclusivo. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem pretendidos nessa perspectiva estão voltados para o desenvolvimento de “modos culturais de ver, descrever, explicar” (BRASIL, 2006, p. 98), os quais, inevitavelmente, são perpassados

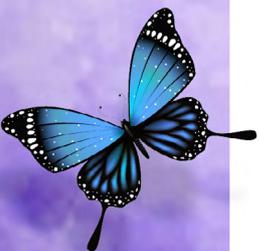
⁷² Este capítulo integra os resultados encontrados na tese “Colaboração e ressignificação de práticas de ensino e de aprendizagem de inglês na escola pública: aventuras e desventuras em uma 3ª Série do Ensino Médio”, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação da UFSM/RS/BRASIL.



e particularizados pelos traços culturais dos grupos que os produzem. Aprender e ensinar inglês de maneira inclusiva significa promover espaços de reflexão (e conscientização) a respeito das nossas participações em diferentes “comunidades de prática” (LAVE; WEGNER, 1991), nas quais a linguagem assume padrões específicos para demarcar contextos específicos de uso, por exemplo, a linguagem codificada utilizada pelos adolescentes no *WhatsApp*, e os “macetes” ensinados por professores de cursos pré-vestibulares para facilitar a fixação de conteúdos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

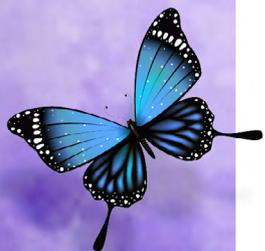
A PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E EMANCIPATÓRIAS

Para nos envolvermos em práticas colaborativas, necessitamos do outro, e este pode ser entendido como mais um ou mais de um colaborador, pois é a partir da interação com o(s) outro(s) colaborador(es) da rede de relações interdiscursivas acerca dos conhecimentos em pauta que a ação colaborativa se constitui. Nesse sentido, entendida como uma ação, a colaboração passa a significar um movimento conjunto, realizado no coletivo, visando atingir uma meta compartilhada e/ou promover uma transformação. Transformar, nesses termos, pode ser definido como um movimento de ressignificação (NININ, 2006), uma mudança que afeta o coletivo interna e externamente, ou seja, reorganiza o pensamento a partir de conhecimentos postos em discussão e articula reconfigurações nas atividades instanciadas no cotidiano. Assim, entendemos colaboração como proposta de ação coletiva na direção de uma transformação recíproca que prevê o com-



SUMÁRIO





SUMÁRIO



partilhamento de significados por meio do diálogo entre os colaboradores (NININ, 2006; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009).

Ao assumir tal perspectiva, também compartilhamos a noção de que a negociação de significados, que aponta direcionamentos para a transformação, instancia-se via linguagem (MAGALHÃES, 2003 apud PINHEIRO, 2011), que pode ser analisada sob diferentes ângulos, como texto, como prática discursiva e construção simbólica constitutiva e constituinte das práticas sociais. Desse modo, a linguagem configura o elemento central no processo colaborativo, dado que é por meio dela que os colaboradores, neste caso, o professor/pesquisador (o primeiro autor deste capítulo) e seus alunos do Ensino Médio, podem ensinar, aprender, trocar e (re)significar conhecimentos colaborativamente, em um processo atravessado por acolhimentos, conflitos e reconfigurações de abordagens e procedimentos. Com isso, buscamos não apenas a observação e descrição das práticas, mas sua reconfiguração por meio da proposição de ações de conscientização – com vistas à emancipação.

Nesta pesquisa, em particular, os colaboradores (professor/pesquisador e alunos) se configuram como atores que dialogam e negociam significados e práticas com vistas ao desenvolvimento de processos metaconscientes. Dessa forma, a interferência colaborativa oferece espaços que podem levar à transformação da realidade existente por meio da problematização das questões que afetam o cotidiano, as crenças e as ações dos participantes (atores sociais) (BARCELOS, 2006). Nesse enquadre e de modo a organizar teórica e metodologicamente o processo de negociação, dando conta dos conflitos e das tensões típicos do contexto escolar, apropriamo-nos dos fundamentos da Argumentação, discutidos a seguir.

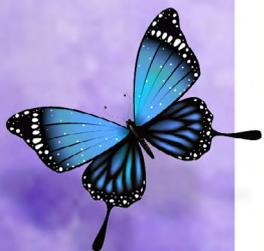
A PERSPECTIVA TEÓRICO-CRÍTICA DA ARGUMENTAÇÃO

As práticas de sala de aula e, mais especificamente, as práticas que desenvolvemos neste estudo, são essencialmente negociáveis e plásticas, suscetíveis às escolhas dos participantes (professor-pesquisador e alunos-colaboradores) e da resolução dos conflitos que tenham surgido ao longo de nossas interações. Nessa perspectiva dialógica, a Argumentação oferece o suporte para organizar as estratégias de ação em sala de aula e afinar nosso olhar (neste caso, do professor e de meus alunos) sobre as estratégias que efetivamente colocamos em prática nas negociações de significados.

A argumentação, grosso modo, diz respeito à reflexão e à tomada de decisão no momento de expressarmos um ponto de vista. Para Leitão (2011, p. 14), “recorremos à argumentação em situações públicas nas quais se faz necessário defender ideias diante de outros que não partilham conosco (ou assim o cremos) dos mesmos pontos de vista.” Assim, podemos definir a argumentação como uma atividade social e discursiva caracterizada pela defesa de pontos de vista diante de oposições e perspectivas alternativas (VAN EEMEREN et al., 1996 apud LEITÃO, 2011).

Dessa forma, a oposição é uma das condições fundamentais para que seja instaurada a argumentação, entendida não apenas como sinônimo para posições controversas/contrárias à ideia em discussão em determinada situação, mas também quando são apresentados diferentes entendimentos acerca do mesmo tópico. A outra condição é o diálogo, que, como destacam Pinheiro e Leitão (2007, p. 424), deve ser entendido como um “espaço de tensão”⁷³ em que

⁷³ A expressão “espaço de tensão” é tomada emprestada de Faraco (2003, p. 67) pelas autoras citadas.



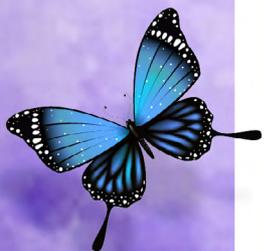
SUMÁRIO



diferentes perspectivas se confrontam e respondem umas às outras. As autoras ressaltam ainda que a noção de diálogo na perspectiva da argumentação não pressupõe, necessariamente, uma interação face a face, uma vez que ele também pode ocorrer em situações solitárias (como na escrita) ou no diálogo interior (expresso em pensamento) (PINHEIRO; LEITÃO, 2007).

Para os interesses deste estudo, dado que nos dedicamos à análise de interações com alunos do Ensino Médio em um contexto escolar, a construção de conhecimento e a reflexão estão relacionadas aos discursos dos participantes da pesquisa (professor da escola-pesquisador e alunos) em relação às práticas de ensino de ILA que foram desenvolvidas. Nessa perspectiva, ao propormos uma prática de ensino de inglês que considere temas do cotidiano do aluno e a utilização da língua em situações de interação e problematização de tais temas, estamos nos inscrevendo em uma atividade revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Nessa dinâmica, a atividade está organizada de modo a configurar situações colaborativas (LIBERALI, 2009), forjadas em meio a espaços de confiança, conflito e partilha de conhecimentos, desencadeando reorganizações e deslocamentos (RYCKEBUSH, 2016, p. 117).

Dado que, neste estudo, dedicamo-nos a investigar a formulação de conceitos e posicionamentos dos participantes acerca das práticas de ensino e aprendizagem de ILA na escola pública, debruçamo-nos, mais especificamente, sobre como a linguagem constitui a dimensão epistêmica da argumentação, embora reconheçamos que as três dimensões (epistêmica, pragmática e argumentativa) estão inter-relacionadas toda a vez que enunciamos em um processo argumentativo. Essa escolha encontra respaldo na premissa de que a dimensão epistemológica da argumentação, ao promover espaços de mediação na construção de conhecimento, instaura processos de negociação, mudança (LEITÃO, 2011) e internalização de conhecimento científico, podendo se configurar em práticas emancipatórias para todos os envolvidos no processo.



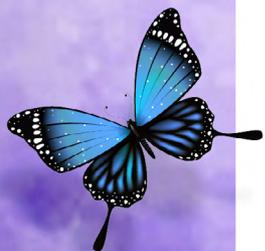
SUMÁRIO



Nessa dinâmica, tomamos as perguntas como modos de compreender “a organização discursiva e as possibilidades de significar a atividade” (NININ, 2013, p. 162), e as utilizamos, neste trabalho, como recursos para o desenvolvimento e a análise do processo reflexivo, combinadas às categorias elaboradas por Compiani (1996), quais sejam: 1) solicitação de informações, 2) fornecimento de informações, 3) reespelhamento, 4) problematização e 5) recondução; e por Brum (2015), quais sejam, 1) acolhimento e 2) refutação, na identificação das ações discursivas encontradas em seus respectivos processos investigativos.

A categoria **solicitação de informações** (1), a qual geralmente parte de um questionamento acerca do tema em discussão, pode ser subdividida em três subcategorias: (1A) a *solicitação de informações por extensão de ideias* é feita quando as ideias expostas necessitam da adição de informações para que sejam mais bem compreendidas; (1B) a solicitação de informações por elaboração de ideias ocorre quando as ideias expostas necessitam de maior clareza para serem compreendidas, não havendo, neste caso, a necessidade de adição de informação nova; (1C) a *solicitação de informações por intensificação de ideias* é acionada quando parte das ideias expostas necessita de maior detalhamento contextual para ser compreendida.

A categoria **fornecimento de informações** (2) refere-se, de modo geral, às respostas dadas aos questionamentos feitos na solicitação de informações. Essa categoria pode apresentar três subcategorias de ações argumentativas: (2A) o *fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação* caracteriza a ação argumentativa que busca desenvolver (dar continuidade à) a informação, oferecendo dicas ou exemplos, de modo a levar os participantes ao raciocínio traçado de antemão. Aqui, são adicionadas informações relativas ao contexto do argumento posto em discussão (como, quando, onde, por que) e detalhes e/ou exemplos que contribuam para a sua adesão



SUMÁRIO



ou refutação; (2B) o *fornecimento de informações por extensão* qualifica a ação argumentativa que busca apresentar novos elementos à discussão a partir de uma problematização; (2C) o *fornecimento de informações por remodelamento (elaboração)* tem como característica o desenvolvimento de uma ação argumentativa que busca reorganizar as informações anteriormente discutidas de modo a aproximá-las tanto dos significados científicos do assunto em debate quanto aproximando-os dos saberes cotidianos, de modo que o desenvolvimento da informação se dê a partir de um raciocínio elaborado acerca do tema proposto (BERNSTEIN, 1996). Essa ação pode se manifestar, linguisticamente, na forma de uma definição na qual um termo (o tema da discussão) é qualificado como pertencente a uma classe de coisas (X é Y). Isso significa dizer que o remodelamento é a ação argumentativa que oferece recursos privilegiados para o desenvolvimento de processos de internalização de conhecimentos. Assim, na negociação do conhecimento trazido pelo participante e construído ao longo de sua caminhada sócio-histórica e dos saberes científicos postos em discussão, abrimos possibilidades de conscientização acerca de tais saberes, promovendo, em última instância, uma formação cidadã.

Ainda destacamos outras seis categorias: (3) o **reespelhamen-**to, que se caracteriza pela repetição de palavras ou expressões anteriormente citadas no discurso, captadas seja pela indicação verbal, por ênfase, gestos, entonação diferenciada, etc.; (4) a **problematização**, que é acionada por proposições (perguntas ou declarações) feitas para dar início ao debate, instigar ou provocar a procura de respostas para o tema em discussão ou para temas relacionados trazidos ao diálogo; (5) a **reestruturação**, na qual as ideias são reorganizadas e sistematizadas (generalização), podendo, com isso, promover a expansão do tópico em discussão ou a introdução de um novo enfoque; (6) a **recondução**, que é usada como recurso para retomar o tópico em discussão quando este perde a pertinência, ou quando se deseja reforçá-lo; (7) o **acolhimento**, que diz respeito à aceitação de uma



ideia colocada em discussão, geralmente sinalizada por ações verbais de polaridade positiva; e, por fim, (8) a **refutação**, que ocorre quando uma ideia ou posição é contestada e/ou reprovada na discussão, desvelada no uso de ações verbais de polaridade negativa.

METODOLOGIA

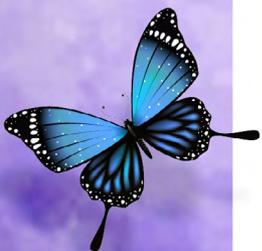
Os procedimentos metodológicos apresentados a seguir descrevem o contexto e os participantes da pesquisa, a geração dos dados e os procedimentos e categorias de análise dos dados adotados nesta investigação.

O contexto e os participantes da pesquisa

A intervenção foi realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola do contexto público estadual de ensino da cidade de Santa Maria, que integra a 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Esta investigação foi levada a efeito em um momento de intensa tensão, inquietação e incerteza política, econômica e profissional para o funcionalismo estadual do RS. Tal situação, em especial para a classe do magistério estadual, foi resultante do movimento de sucateamento das condições salariais dos professores estaduais imposto pelo governo do RS à época do estudo (2017-2018), marcado pelo congelamento dos reajustes salariais (até 2020) e parcelamento de salários.

Apesar desse contexto controverso e complexo vivenciado na escola pública, buscamos construir processos de ensino e de aprendizagem, voltados ao desenvolvimento das habilidades de leitura, produção escrita e, no final, a produção de uma apresentação oral.

SUMÁRIO





Nesse processo, os alunos se envolveram em atividades de pesquisa de temas do cotidiano, com especial enfoque para assuntos relacionados à cultura, tecnologia, política, esportes, ciência, educação, religião e culinária. As habilidades trabalhadas e os temas de pesquisa foram definidos a partir das expectativas e interesses dos alunos, identificados com base no levantamento de necessidades, realizado como passo inicial do processo.

Esta investigação contou com um total de 15 alunos (Quadro 1), que concordaram fazer parte da pesquisa, sendo devidamente informados dos procedimentos que seriam desenvolvidos e cientes das informações constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento (TA). Dos 15 participantes, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino, apenas um deles não havia completado 18 anos na data de início das atividades.

Quadro 1 – Identificação fictícia dos participantes por gênero.

Alunos	Alunas
Dagoberto	Berenice
Eugênio	Carmela
Ferdinando	Hortência
Pedro	Janaina
Roberto	Karen
Marciano	Lindaiva
	Sônia
	Tatiana
	Vanessa

Fonte: os autores.

Além dos alunos, o professor pesquisador (primeiro autor deste capítulo) também se insere como participante desta investigação. O professor-pesquisador, na época (2017), com 38 anos, lecionava língua inglesa no contexto estudado há seis anos, atendendo, no período

SUMÁRIO



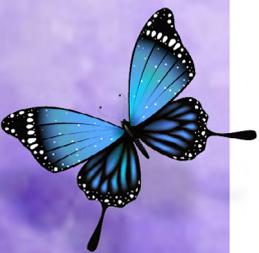


noturno, turmas de primeira, segunda e terceiras séries do Ensino Médio regular e turmas das totalidades 7, 8 e 9 de EJA Ensino Médio, em escolas públicas de Santa Maria/RS.

A geração dos dados desta investigação

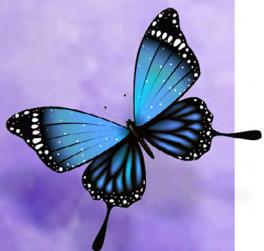
O processo de ensino e de aprendizagem de ILA que salientamos aqui procurou promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção escrita dos alunos participantes desta investigação que, em última instância, subsidiou a produção de uma apresentação oral em língua inglesa. A escolha de uma proposta de trabalho com gêneros de popularização da ciência disponíveis na internet, buscou atender aos interesses dos participantes, demonstrado em levantamento prévio, e explorar textos sobre ciência recorrentes em provas do ENEM. Na organização de nosso plano de ensino de ILA na perspectiva da linguagem como gênero, valemo-nos da proposta pedagógica do ciclo australiano, conhecido como “A Roda”, *The Wheel* (MARTIN, 1999).

Como momento inicial, a proposta do ciclo australiano sugere a apresentação contextual do gênero (*modelling*), de modo a identificar a familiaridade dos alunos com os textos, explorando traços de consumo, produção, distribuição e relevância destes para suas vidas (MARTIN, 1999). A fase da desconstrução (*deconstruction*) busca problematizar questões relativas ao contexto de cultura (objetivo), ao contexto de situação (natureza), o papel dos participantes e a identificação dos estágios que caracterizam o gênero (MARTIN, 1999). A seguir, na fase de construção conjunta (*joint construction*), realiza-se a construção colaborativa (professor e alunos) de um exemplar do gênero, atentando para os elementos constitutivos do gênero identificados na fase anterior (MARTIN, 1999). Aqui, o professor “trabalha como monitor da atividade”



SUMÁRIO





SUMÁRIO



(TICKS, 2006, p. 184). Na fase final, de construção independente (*independent construction*), a produção de um novo exemplar do gênero é realizada pelos alunos, em grupos ou individualmente, e assistida e revisada pelo professor e pelos demais colegas (MARTIN, 1999).

Inicialmente, realizamos a análise conjunta de um exemplar do gênero notícia de popularização da ciência (desconstrução), destacando questões macro e microestruturais do texto, especificidades da esfera jornalística, marcas linguísticas que identificam os movimentos retóricos do texto, bem como a função dos conectores lógicos para a organização das ideias do texto.

Para subsidiar a preparação dos seminários de apresentações orais a partir dos textos analisados pelos grupos de alunos, selecionamos vídeos da internet que descreviam interações orais em língua inglesa de alunos em escolas, procurando identificar os traços retóricos das apresentações orais (desconstrução) e as especificidades da oralidade em língua inglesa (*speaking*), habilidade apontada no levantamento inicial de necessidades. Para o processo de análise inicial do gênero, o texto *Navigating with GPS is making our brains lazy*⁷⁴ foi dividido em seus quatro movimentos retóricos típicos (SWALES, 1990): Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusão, e cada grupo responsabilizou-se por apresentar um desses movimentos. Assim, a dinâmica de trabalho consistiu na(o):

1. leitura do texto para identificação das informações centrais, com base no guia de leitura proposto pelo professor (Desconstrução);
2. organização de uma versão em língua inglesa para apresentação oral (Construção conjunta);

⁷⁴ Disponível em <<https://www.popsoci.com/navigating-with-gps-is-making-our-brains-lazy/>>. Acesso em 10 jun. 2021.



3. elaboração de apresentações em PowerPoint como suporte para as apresentações orais (Construção conjunta);
4. ensaios para a apresentação oral (Construção independente);
5. apresentação dos grupos (Construção independente);

No total, realizamos 14 encontros, que foram gravados em áudio e vídeo. Destes, selecionamos excertos de três momentos representativos desse processo investigativo de ensino e de aprendizagem, implementado na escola pública para compor o *corpus* desta análise. As sessões que compõem o *corpus* são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Identificação, data, duração e atividades desenvolvidas nas sessões que compõem o corpus desta análise

Identificação da sessão	Data	Duração	Atividade desenvolvida
S#9	25/06/2017	00h29min49seg	produção da versão escrita dos textos para as apresentações orais em língua inglesa
S#13	19/07/2017	00h22min39seg	avaliação da primeira apresentação oral e avaliação parcial do processo
S#23	05/03/2018	00h19min34seg	avaliação da segunda apresentação oral e avaliação final do processo

Fonte: os autores.

Os procedimentos e categorias de análise

Na análise do processo argumentativo *per se*, buscamos identificar as ações argumentativas utilizadas pelos participantes e classificá-las conforme as categorias epistêmico-argumentativas já descritas no aporte teórico (seção 2). No Quadro 3, recuperamos essas categorias e oferecemos alguns exemplos do *corpus*.



Quadro 3 - Categorias epistêmico-argumentativas utilizadas para a análise do processo argumentativo e exemplos do corpus

<i>Categoria geral</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Exemplo do corpus</i>
1. <i>Solicitação de informações</i>	1A. <i>por extensão de ideias</i>	<i>Karen: Assistir o quê? Tudo ou só as apresentações? [o que mais?]</i>
	1B. <i>por elaboração de ideias</i>	<i>Karen: Vocês vão o quê? Professor: Vocês vão se assistir... Eu quero que vocês vejam vocês falando pra gente começar a repensar...</i>
	1C. <i>por intensificação de ideias</i>	<i>Professor: Então, o pessoal da Introdução, como é que vocês fariam pra apresentar a introdução desse texto aí? Como é que vocês começariam essa apresentação?</i>
2. <i>Fornecimento de informações</i>	2A. <i>por elaboração/intensificação</i>	<i>Ferdinando: A gente tem que explicar onde foi, quem fez, onde foi publicado, qual foi o objetivo e qual o resultado principal.</i>
	2B. <i>por extensão</i>	<i>Professor: Quanto valeu? Valeu para quê? Lindalva: Valeu pra aprender inglês..., que inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental...</i>
	2C. <i>por remodelamento</i>	<i>Karen: Mas a gente não limitou somente a isso, a gente expandiu a tudo, entende. A regra ao trabalho esse, tradução, falar em inglês... então a gente misturou tudo.</i>
3. <i>Reespelhamento</i>	–	<i>Karen: O objetivo Professor: Isso Karen: The objective.</i>
4. <i>Problematização</i>	–	<i>Professor: [...] O que vocês acham que vocês são capazes de fazer com a língua inglesa?</i>
5. <i>Reestruturação</i>	–	<i>Professor: Então vocês ainda não se sentem confiantes, mas pelo menos perderam o medo de falar alguma coisa?</i>
6. <i>Recondução</i>	–	<i>Professor: Então pessoal, na aula passada a gente estava tentando fazer vocês organizarem uma apresentação em inglês [...] Hoje a gente vai fazer um esqueleto de apresentação em inglês [...]</i>
7. <i>Acolhimento</i>	–	<i>Karen: Que legal, significa que a gente vai podê lê... Professor: Mais ou menos [...]</i>



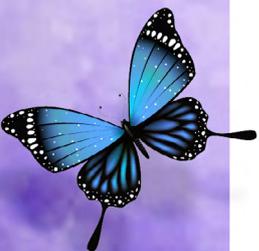
8. Refutação	–	<i>Karen: se o senhor tivesse dado já dividido a gente teria feito diferente... Professor: Exatamente, mas eu não podia dar pronto pra vocês [...]</i>
-----------------	---	--

Fonte: os autores.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta análise, focalizamos o processo de intervenção colaborativa implementado no contexto escolar, com vistas à resignificação dos discursos acerca dos processos de ensinar e aprender no contexto da escola pública. Destacamos, neste primeiro momento, o desenvolvimento de um processo de ensino centrado na figura do professor e com tímidas oportunidades de participação dos alunos na construção do conhecimento. O recorte em questão (Excerto 1) integra a nona aula (S9, em 25/06/2017). A prática de ensino desenvolvida nessa sessão teve por objetivo a produção colaborativa (conjunta) (MARTIN, 1999) de um exemplar do gênero apresentação oral em língua inglesa sobre uma pesquisa descrita em um texto de popularização da ciência, o qual havia sido trabalhado em aulas anteriores.

Conforme apresentado na metodologia, utilizamos a estratégia de distribuição das seções (Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusão) entre os grupos, para chamar a atenção destes para a organização retórica básica de um texto acadêmico (SWALLES, 1990). Os grupos tinham entre cinco e seis integrantes. Desse modo, o professor distribuiu aos grupos algumas perguntas norteadoras em inglês, as quais poderiam servir de orientação para, a partir das respostas dadas a elas, definir o conteúdo apresentado por cada um dos integrantes durante a apresentação. A tarefa foi, inicialmente, realizada em português para, na sequência, ser proposta uma versão em inglês, organizada na sessão em análise.



SUMÁRIO





Ao dar início à conversa, o professor fez a recondução do tópico que estava em debate na aula anterior (T1) e detalhou os pontos centrais que haviam sido discutidos no encontro (T2).

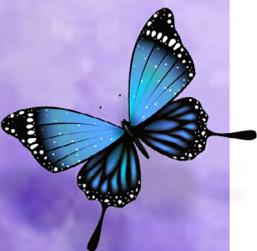
Excerto 1 - (S9#25/06/2017)

Fragmento

Ação argumentativa

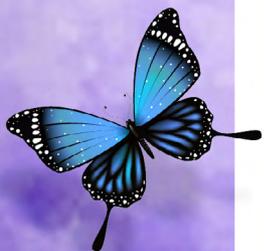
- | | | |
|----|---|---|
| T1 | Professor: Então pessoal, na aula passada a gente estava tentando fazer vocês organizarem uma apresentação em inglês. Eu pedi pra vocês, a partir do que tinha nos fragmentos que eu dei pra vocês, organizarem uma apresentação e como vocês apresentariam cada uma dessas partes aí. Então hoje a gente vai fazer um esqueleto de apresentação em inglês e que vocês terão que fazer, possivelmente, na próxima aula. Eu vou entregar pra vocês uma folha exatamente como isso aqui (APONTA PARA O QUADRO, ONDE ESTÁ SISTEMATIZADA A MESMA TABELA DO MATERIAL QUE SERÁ ENTREGUE AOS ALUNOS), e todos vocês vão ter que completar essa folha. Tudo com base no que vocês leram... no que vocês prepararam pra hoje. | Recondução |
| T2 | Professor: Cada grupo da aula passada tinha ficado com uma parte. Uns tinham a Introduction, outros Method, outros tinham Results and Conclusion. Então, o pessoal da Introdução, como é que vocês fariam pra apresentar a introdução desse texto aí? Como é que vocês começariam essa apresentação? Lembrem que eu sugeri que vocês comessem pela ordem das perguntas. | Recondução; solicitação de informação (por intensificação) |
| T3 | Ferdinando: A gente tem que explicar onde foi, quem fez, onde foi publicado, qual foi o objetivo e qual o resultado principal. | Fornecimento de informação (por intensificação e extensão) |
| T4 | Professor: Vocês seguiram a sequência das perguntas. Se vocês fossem fazer um texto como vocês começariam? Então agora a gente vai fazer isso em conjunto. Então primeira coisa pessoal: na introdução, você tem que me dizer assim: Olha, nós vamos falar de tal coisa... Como vocês vão trabalhar uma apresentação, então vocês podem usar essa palavra "apresentação". Apresentação em inglês é presentation. Uma possibilidade de vocês começarem é assim: Our presentation... Isso que eu estou escrevendo aqui vocês copiam aí na folha. Como a primeira pergunta pro pessoal que estava trabalhando com a introdução foi What is the name of the university that produced the study?, Qual o nome da universidade que produziu o estudo?, você podem começar assim: Our presentation is about... O quê? O que é isso que vocês vão apresentar? | Acolhimento; rees-pelhamento; problematização

Solicitação de informação (por extensão de ideias) |



SUMÁRIO

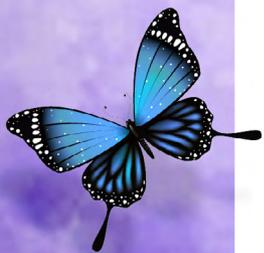




SUMÁRIO



- | | | |
|-----|--|---|
| T5 | Ferdinando: Um texto... | Fornecimento de informação (por extensão) |
| T6 | Lindalva: Uma pesquisa... | fornecimento de informação (por extensão) |
| T7 | Professor: Um texto sobre uma pesquisa. Então, is about a study... E aí vocês tem aí no texto de vocês como é que a gente diz “da universidade ‘tal’” em inglês. procurem aí no texto... Como é que eu digo em inglês “da universidade”? | Acolhimento; reestruturação; reespelhamento; solicitação de informação (por intensificação) |
| T8 | Dagoberto: From | Fornecimento de informação (por intensificação) |
| T9 | Professor: From, isso (O PROFESSOR FAZ O SINAL DE POSITIVO PARA O ALUNO)... A study from... e aí o nome da universidade. Qual é o nome da universidade? University College London. Então o primeiro parágrafo, se vocês quiserem pegar como modelo para vocês apresentarem... Então Our presentation (A nossa apresentação) is about (é sobre), o quê?... a study (um estudo, que vocês leram) from (de onde) da Universidade de Londres. E aí vocês estão trabalhando com a primeira pergunta. Vamos para a segunda pergunta. A segunda pergunta é: Where was the study published?, onde o estudo foi publicado? Então como vocês estão falando do estudo vocês podem começar assim: The study... e aí como ele foi publicado, está no passado, vocês precisam usar o passado, verbo TO BE, was published, e aí vocês dizem on e o lugar onde foi publicado. Qual é o nome de onde foi publicado? | Acolhimento; reespelhamento
Solicitação de informação (por intensificação) |
| T10 | Ferdinando: Eu não tô achando [onde eu encontro no texto?]. | Refutação; solicitação de informação (por intensificação) |
| T11 | Professor: Tá perto do published. | Fornecimento de informação (por intensificação) |
| T12 | Ferdinando: Tá perto do jornal? | Solicitação de informação (por intensificação) |
| T13 | Professor: Isso (O PROFESSOR FAZ O SINAL DE POSITIVO), como é o nome do jornal? | Acolhimento; solicitação de informação (por intensificação) |



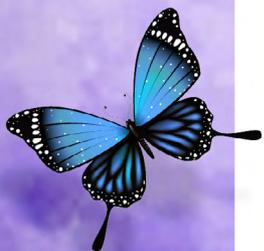
SUMÁRIO



- | | | |
|-----|---|--|
| T14 | Ferdinando: O nome do jornal é Nature communication. | Fornecimento de informação (por elaboração) |
| T15 | Professor: Isso (O PROFESSOR ACENA POSITIVAMENTE PARA O ALUNO), Nature Communication... Então, a gente não usou nada diferente do que está no texto e vocês já têm dois parágrafos para duas pessoas daquele grupo falarem. Então uma pessoa vai falar este parágrafo e a outra pessoa vai falar este parágrafo. Próxima pergunta é: What is the objective of the study? Qual é o objetivo do estudo? Já que estou falando de objetivo, vocês têm que usar essas palavras para começar os parágrafos de vocês. Então, se eu vou falar do objetivo eu tenho que dizer...? Como é que vocês começam essa frase? | Acolhimento; reespelhamento;

Solicitação de informação (por intensificação) |
| T16 | Karen: O objetivo... | Reespelhamento |
| T17 | Professor: Isso... | Acolhimento |
| T18 | Karen: The objective... | Reespelhamento |
| T19 | Professor: Isso... The objective of the study... já que vocês estão falando de study, continuem falando study. Então, qual foi o objetivo do estudo? | Acolhimento; solicitação de informação (por intensificação) |
| T20 | Ferdinando: ajudar os cientistas da faculdade lá... | Fornecimento de informação (por extensão) |

Na abertura da sessão, um primeiro ponto a se considerar é o convite feito pelo professor aos alunos para que participem da atividade (T1). O uso do pronome nós, inclusivo, em *a gente vai fazer*, tem a função de construir um ambiente de troca de saberes que será levado a efeito com a participação de todos os envolvidos. Da mesma forma, ao final de T1, o professor demanda dos alunos a responsabilidade de orientar as discussões da sessão, a organização do “esqueleto de apresentação em inglês”. Aqui, a ação do professor configura-se como um desafio aos estudantes para que negociem significados (LEITÃO, 2011), instigando-os a refletir e a se posicionar sobre dinâmicas de 1) apresentar um texto para uma audiência, no caso os próprios colegas e professor, e 2) realizar essa apresentação usando a língua inglesa.



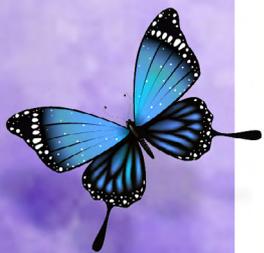
SUMÁRIO



A partir da restrição imposta à turma por meio de uma ação pragmática ao solicitar informações diretamente ao grupo responsável pela introdução (T2), instaura-se o processo argumentativo na sala de aula, no qual o professor solicita o detalhamento das ações dos participantes para iniciar a apresentação do texto, marcada na pergunta de esclarecimento de como iniciariam a apresentação. Ferdinando (T3) aparentemente fornece a resposta que atende aos requisitos da pergunta, indicando a ordem das informações, mas não detalha o conteúdo que preenche cada uma dessas informações. Aqui, notamos uma primeira oportunidade em que a ação discursiva do professor poderia ter sido implementada para expandir a discussão do tópico e agregar detalhes (onde, quem, qual), declarados pelo aluno em sua resposta.

Na sequência, o professor (T4) acolhe a resposta do aluno e reconhece a adesão do grupo à sugestão feita de orientar a organização da apresentação “pela ordem das perguntas” e propõe uma problematização a partir do que fora exposto. Entretanto, novamente a ação discursiva do professor não abre possibilidades para a participação mais efetiva dos alunos na construção do conhecimento ao dar continuidade ao seu turno de fala, tornando sem efeito a problematização lançada. Ao longo da sessão, encontramos vários momentos em que as ações pragmáticas do professor se apresentam na forma de perguntas retóricas, principalmente nos momentos em que a tarefa de construção do “esqueleto da apresentação em inglês” é propriamente levada a efeito (T4, T9 e T15). Esse comportamento do professor pode ser entendido como um discurso essencialmente monológico, pois, ao desconsiderar as contribuições dos estudantes, descumpra a promessa de uma construção conjunta, feita no início da sessão e reiterada em T4 e não favorece “a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados” (NININ, 2016, p. 182).

Assim, o que se tem é uma exposição narrativa monológica de como organizar a apresentação do texto em língua inglesa, seguindo



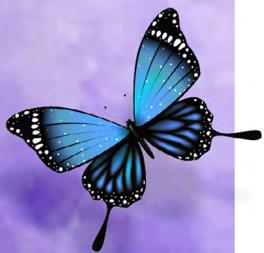
SUMÁRIO



a sequência das perguntas sugeridas pelo professor (na aula anterior) e acolhidas pelo(s) aluno(s). É interessante observar que, durante a exposição, o professor adota o nós exclusivo para explicar a construção dos parágrafos do roteiro da apresentação, marcado linguisticamente pelo pronome de segunda pessoa, vocês, no plural. Tal atitude, em certa medida, dilui a colaboração, dado que exclui o professor do processo, por outro lado, recupera a responsabilidade dos alunos na realização da tarefa, delegada a eles no início da sessão (T1).

A exposição, considerando o propósito de elaborar uma produção escrita na língua-alvo, intercala o uso da língua materna e da língua inglesa como forma de propor espaços de contato, mas peca por restringir o uso efetivo da língua inglesa, marcado, quase exclusivamente, no discurso do professor. Os raros momentos em que os alunos “praticam” a língua-alvo são, exclusivamente, para responder a perguntas sobre questões pontuais da língua, em um processo de testagem de conhecimentos vocabulares e gramaticais. Assim, podemos dizer que a proposta de ensino implementada pelo professor, ainda que não totalmente centrada no trabalho gramatical, reproduz dinâmicas ainda tradicionais de ensino, nas quais a língua alvo é minimizada ou restrita ao ensino de elementos gramaticais específicos (RICHARDS & RODGERS, 1986).

Ao final de T4, a pergunta lançada ao grupo da introdução busca problematizar a prática social descrita/apresentada no texto. Dois alunos (Ferdinando e Lindalva) reagem à pergunta (T5 e T6), fornecendo respostas que são acolhidas e reestruturadas pelo professor (T7). As respostas dos alunos parecem satisfazer a necessidade do professor, pois, apesar das possibilidades, não tira proveito da situação para problematizar outras questões relativas à prática social de pesquisa trazida ao debate, tais como o motivo que levou Lindalva a entender que se tratava de uma pesquisa ou as evidências que permitem o entendimento de que aquele texto retrata uma pesquisa e



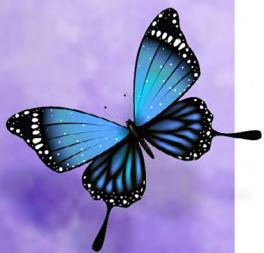
SUMÁRIO



não outra atividade. Imediatamente, a discussão é reconduzida para a busca de informações (no texto) sobre como dizer *da universidade* e uma nova solicitação de informação é lançada aos alunos (T7). Dessa vez, a resposta de Dagoberto (T8) (from) é acolhida com satisfação pelo professor, que sinaliza positivamente para o aluno e intensifica sua reação com o uso do marcador *isso* (T9).

Na sequência da sessão, o que encontramos é uma réplica de turnos em que o professor opera como autoridade do processo, indicando o caminho a ser seguido no desenvolvimento da atividade, pois cabe a ele fazer as perguntas (solicitar informações) e sistematizar as informações recebidas, que são devolvidas aos estudantes já na língua-alvo. O aluno, por sua vez, é um fornecedor das informações solicitadas nas perguntas do professor, quase configurando um processo estímulo-resposta, em que, estimulado pela pergunta, oferece uma resposta e recebe uma recompensa (a sistematização pronta do conhecimento e/ou um movimento de aceitação em linguagem gestual e/ou verbalizado – *Isso*). Esse padrão, como discute Ryckebusch (2016) a partir de Pontecorvo (2005), reproduz a estrutura das trocas verbais típicas do contexto escolar, marcadas pela “pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor, com o objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui” (RYCKEBUSCH, 2016, p. 124), em detrimento da abertura de espaços para a problematização e construção colaborativa de conhecimentos.

No excerto que apresentamos a seguir (S13#19/07/2017, Excerto 2), destacamos particularmente o momento em que o professor apresenta a tarefa que os alunos desenvolverão no próximo encontro (T53). A dinâmica de assistir as próprias apresentações divide opiniões e, apesar do clima de descontração, parece encontrar resistência entre os participantes, embora tenham acolhido o desafio. O professor justifica a tarefa como processo de análise e reconhecimento dos pontos positivos e negativos das apresentações, com possibilidades de buscar melhorias e repensar a prática em situações futuras (T58 e T60).



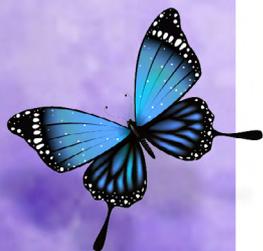
SUMÁRIO



Em reação ao argumento do professor, Karen manifesta-se contrária à ideia do visionamento proposto ao defender um modelo mais instrucional de desenvolvimento da atividade, no qual o professor determinaria o que e como deveria ser feito e os alunos apenas reproduziriam o modelo (T61) (SKINNER, 1972). Em resposta, o professor refuta a posição da aluna e argumenta em favor do processo de construção conjunta de conhecimento, que é interrompido pelo sinal que marca o fim do turno.

Excerto 2

	Fragmento	Ação argumentativa
T50	Professor: Ok, então na próxima aula eu trago os textos... aliás, depois das férias a gente começa a trabalhar com os textos novos. Então agora eu quero que vocês façam o que nós fizemos juntos, sozinhos. Agora vocês precisam entender os textos de vocês, o que vocês vão estar dizendo lá na frente na hora. Lembrem que esse exemplo de como vocês apresentarem o texto hoje vai ser o mesmo que vocês podem usar para apresentar os novos textos. E eu vou querer algo mais de vocês...	Recondução; Problematização
T51	Professor: Eu vou querer que vocês montem um PowerPoint...	
T52	Karen: Que legal, significa que a gente vai podê lê...	Solicitação de informação (por elaboração)
T53	Professor: Mais ou menos. Agora eu queria que vocês se testassem falando, no próximo vocês vão ter o PowerPoint pra ajudar vocês. E eu quero que vocês coloquem em prática tudo o que a gente viu... Pra gente começar a pensar sobre isso... amanhã a gente vai ter aula de inglês novamente...	Acolhimento; problematização; recondução
T54	Karen: De novo?	Solicitação de informação (por intensificação)
T55	Professor: Porque eu tô substituindo a professora Lígia... Então o que eu vou fazer com vocês amanhã? Amanhã vocês vão se assistir	Fornecimento de informação (por intensificação)
T56	Ferdinando: Não...	Refutação
T57	Anastácia: Pra quê?	Solicitação de informação (por intensificação)
	(RISOS)	



SUMÁRIO



T58	Karen: Vocês vão o quê?	Solicitação de informação (por elaboração)
T59	Professor: Vocês vão se assistir... Eu quero que vocês vejam vocês falando pra gente começar a repensar...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T60	Karen: Assistir o quê? Tudo ou só as apresentações?	Solicitação de informação (por elaboração e extensão)
T61	Professor: Não, só as apresentações... Então, amanhã vocês vão olhar como vocês apresentaram e depois nós vamos olhar cada parte que vocês apresentaram pra ver como isso poderia ficar... Vocês fizeram alguns cortes que...	Refutação; Problematização
T62	Karen: se o senhor tivesse dado já dividido a gente teria feito diferente...	Fornecimento de informação (por intensificação)
T63	Professor: Exatamente, mas eu não podia dar pronto pra vocês, até porque eu ia ajudando vocês de acordo como vocês iam me dizendo em português...	Refutação
T64	Professor: Então pessoal, obrigado por hoje e até amanhã.	Recondução

O argumento de Karen (T62) possibilita algumas reflexões acerca do processo pedagógico em desenvolvimento. Da perspectiva dos alunos, as tensões e renegociações observadas no excerto, evidenciam o estranhamento de se colocarem na posição de avaliadores de si próprios e dos colegas, função geralmente delegada ao professor, suscitando uma atitude mais proativa dos participantes (SILVA; BRUM; TRIVISOL, 2016) em relação aos seus processos de aprendizagem. Já o professor tem a oportunidade de receber o *feedback* de seus alunos em relação à sua prática e, a partir disso, ter elementos para repensar e reconfigurar seu fazer com a colaboração dos aprendizes, abrindo espaços efetivos para a reflexão docente no contexto de sala de aula (MAGALHÃES, 2002; NININ, 2006).

Um segundo ponto refere-se à resistência dos alunos à possibilidade de serem agentes de sua aprendizagem, tão acostumados a serem os “fazedores” de tarefas, sem que, para tanto, necessitem refletir a respeito de suas atitudes e responsabilidades como aprendizes. Por outro lado, essa resistência também pode ser vista como um reflexo



das práticas em desenvolvimento, as quais revelam um distanciamento entre o que é esperado (T63) e o que realmente tem se desenhado (T52 e T62) ao longo do processo.

No excerto que descreve a última aula (S23#05/03/2018, Excerto 3), na qual os participantes fazem uma avaliação de todo o processo reflexivo, o professor anuncia um último ponto de questionamento. Para tanto, ele faz um breve apanhado da caminhada pedagógica desenvolvida, destacando a necessidade de colocar a língua inglesa no *dia a dia* dos alunos e *não limitar* o aprendizado à memorização de regras (MOTTA-ROTH, 2005; MOTTA-ROTH, 2008), como encontramos em T236 (Excerto 3).

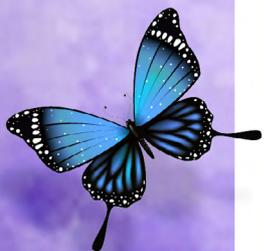
Excerto 3

	Fragmento	Ação avaliativa
T236	Professor: E agora então, pra gente terminar... este ano nós tentamos fazer um trabalho diferente com a língua inglesa, colocá-la como algo do dia a dia, ou seja, nos textos. Os textos que vocês leram falavam sobre coisas do dia a dia e não limitar a regras...	Recondução; Problematização
T237	Karen: Mas a gente não limitou somente a isso, a gente expandiu a tudo, entende. A regra ao trabalho esse, tradução, falar em inglês... então a gente misturou tudo.	Acolhimento; fornecimento de informação (por elaboração) Remodelamento
T238	Professor: Então a minha pergunta é: Vocês acharam que o que a gente fez esse ano valeu a pena? Sim ou não?	Solicitação de informação (por extensão)
T239	Alunos: Sim.	Acolhimento
T240	Professor: Quanto valeu? Valeu para quê?	Solicitação de informação (por intensificação)
T241	Lindalva: Valeu pra aprender inglês..., que inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental...	Fornecimento de informação (por extensão)
T242	Karen: E que não é só o que a gente viu aqui... Que é bem complexo...	Fornecimento de informação (por extensão)

[TODOS FALAM AO MESMO TEMPO]

SUMÁRIO





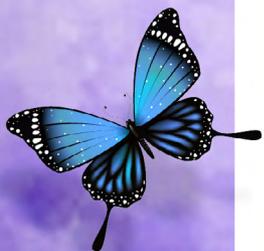
SUMÁRIO



T243	Professor: Então, a partir do que vocês me disseram, o que vocês acreditam que conseguem fazer com o inglês daqui pra frente?	Problematização
T244	Karen: Ir para os Estados Unidos...	Fornecimento de informação (por extensão)
T245	Professor: Além de ir para os Estados Unidos, o que mais? Do dia a dia de vocês?	Reestruturação; Problematização
T246	Marciano: Fazer Fisk.	Fornecimento de informação (por extensão)
T247	Professor: Tu decidiu que vai fazer Fisk.	Respeitamento
T248	[...]	
T249	Professor: ... digamos amanhã na vida de vocês, se vocês precisarem usar inglês. O que vocês acham que vocês são capazes de fazer com a língua inglesa?	Problematização
T250	Eugênio: Eu não sou capaz de sair falando com a pessoa, mas eu... uma parte do que ela fala eu vou conseguir entender [...]	Fornecimento de informação (por elaboração)

Em reação à colocação do professor, Karen oferece um posicionamento alternativo ao exposto, admitindo a expansão de práticas de aprendizagem, mediadas pela proposta de ensino de inglês (T237), as quais superam a perspectiva de ensino da gramática. Essa compreensão da aluna a respeito da complexidade do processo desenvolvido, sinalizada na escolha do dêitico *tudo*, faz emergir uma tentativa de estabelecer relações entre as especificidades do ensino da língua e o que reconhece como aprendizado e que lhe(s) permitiu(permitiram) avançar [d]a regra ao trabalho [...] tradução, falar em inglês [enfim] misturou tudo.

Na sequência, partindo da representação de expansão apresentada por Karen, desenrolam-se outros enunciados que descrevem movimentos no processo de aprendizagem dos alunos e tomadas de consciência a respeito dele. Tais movimentos, sinalizados pelo elemento aditivo *não é só*, podem ser observados em *que o inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental* (T241), estabelecendo comparações entre práticas ancoradas no ensino de regras gramaticais



SUMÁRIO



descontextualizadas e práticas voltadas ao trabalho com a língua em situações de uso; e em *que não é só o que a gente viu aqui* (T242), em referência aos diferentes papéis da língua inglesa em contextos e atividades nas quais nos engajamos (na escola, no trabalho, na comunidade, na ciência, etc.) (CLARK; SMITH, 1992; MOTTA-ROTH, 2005).

Na sequência, como estratégia de fechamento do encontro, o professor propõe a problematização acerca das percepções do que efetivamente os participantes acreditam serem capazes de *fazer com o inglês*. Como ressaltamos, a representação do uso da língua como passaporte para visitar países de língua inglesa é recuperada entre os participantes (Karen, em T244). Da mesma forma, a decisão declarada por Marciano (T246), de procurar um curso particular (*fazer Fisk*), pode ser interpretada como um reforço da representação de que “não se aprende inglês na escola”, sendo necessário buscar a iniciativa privada para dar continuidade e/ou efetivamente aprender (COELHO, 2005; LYONS, 2009; SILVA, 2010).

Por fim, encontramos, no argumento de Eugênio (T250), um posicionamento bastante otimista acerca do que reconhece ser capaz de realizar usando a língua inglesa. Apesar da posição negativa assumida no início de sua declaração (*não sou capaz de sair falando com a pessoa*), há uma ressalva de que haverá, em certa medida, compreensão do tópico em discussão, pois *uma parte do que ela fala eu vou conseguir entender*. A confiança expressada na declaração do aluno revela uma tomada de consciência acerca do seu saber fazer e, somada a outros discursos que por aqui passaram, corrobora a validade do processo desenvolvido nas aulas de língua inglesa, pois demonstra um movimento em direção à uma atitude proativa e emancipatória de aprendizagem, reconhecida e declarada na voz dos participantes do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo reflexivo discutido neste capítulo se mostrou desafiador, mas igualmente revelador acerca das práticas de ensino de língua inglesa no contexto da escola pública. Em muitas situações, os alunos revelaram desconhecer o real significado do que estavam realizando e, por esse motivo, mantinham-se firmes às representações de aprendizagem voltadas para a memorização e repetição de formas da língua, as quais desvelaram ecos do fazer pedagógico do professor vivenciados pelos estudantes em situações anteriores. Houve também momentos em que os discursos dos estudantes evidenciaram seus modos de percepção da mudança, seja na forma como a proposta foi realizada ou nas práticas de sala de aula. Esses dois momentos estão marcados no depoimento, por exemplo, de Karen:

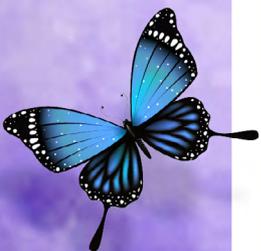
Eu acho que foi uma coisa que a gente não esperava, uma coisa que mudou de repente, entendeu. O senhor dava aula de um jeito, depois mudou completamente e o senhor já queria que a gente saísse falando em inglês. Então foi uma coisa muito repentina. Se a gente começasse assim: começasse falando lendo, lendo o texto junto, tipo fazendo, sei lá...Mais fácil, quando a gente pegasse bem o jeito daí a gente poderia falar. (Karen).

O relato de Karen, ao confrontar a prática desenvolvida pelo professor para/na implementação deste trabalho, revela o quanto as ações pedagógicas podem contribuir para a manutenção da estrutura social (FAIRCLOUGH, 1992) e a reprodução de práticas engessadas que sobrevivem na escola pública. Dentro desse contexto, esse discurso também evidencia toda a problemática que impeliu o desenvolvimento desta pesquisa, a necessidade de fazer diferente, e os desafios que ser revolucionário nesse contexto impõe a todo o professor que tenta trilhar esse caminho. Na mesma medida, o reconhecimento de uma mudança “repentina” nas práticas de ensino do professor, a qual os alunos não “esperavam”, mostra a importância de um processo de



preparação dos participantes e de desconstrução das representações e comportamentos socioculturalmente estáveis (BARCELOS, 2006). O depoimento da aluna mostra uma avaliação positiva do processo, mas igualmente jogam luz sobre outros aspectos da caminhada, os quais colocam em embate as práticas cristalizadas do fazer dos participantes (professor e alunos), construídas ao longo da historicidade desses sujeitos, e a desorganização dessas representações pré-existentes para dar lugar a novas representações e modos de perceber o fazer e o agir (NININ, 2016; FOGAÇA; CRISTÓVÃO, 2014), os quais, por se constituírem em ações de transformação de significados, demandam processos reflexivos mais duradouros.

Assim, ao final do processo, foi possível reconhecemos movimentos tímidos na direção da tomada de consciência de que a aprendizagem de inglês pode ir além da gramática e da relevância do trabalho com a leitura para situações externas à sala de aula. Contudo, essas representações se mostram frágeis, pois foram construídas dentro de um processo marcado por interrupções que impossibilitaram o trabalho contínuo e progressivo de reflexão e transformação de práticas, mas que, mesmo assim, jogam luz sobre a importância de desenvolvermos processos continuados de ressignificação de percepções de ensinar e de aprender inglês na escola pública.



SUMÁRIO





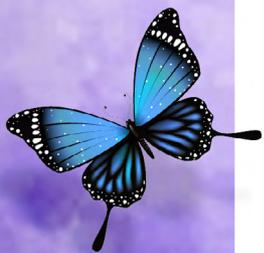
Seção **5**

**TECNOLOGIAS PARA
A LIBERDADE**

15

*Alan Ricardo Costa
Vanessa Ribas Fialho*

**PAULO FREIRE NA
FORMAÇÃO DOCENTE
E NA CIBERCULTURA:
um olhar crítico-reflexivo
sobre as tecnologias hoje**



SUMÁRIO



A partir dos debates oriundos da Escola de Frankfurt, e de todo o contexto sócio-tecnológico da época (início do séc. XX), se consolidaram e popularizaram muitas das inquietações que pairam ainda hoje sobre as tecnologias e seu papel na educação que, numa perspectiva crítica, idealmente, deve ser libertadora. Com o contínuo desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade, cada vez mais conectada, autores como Paulo Freire (1984) não se furtaram de seguir debatendo tanto a educação mediada por tecnologias quanto a necessidade do pensamento crítico sobre os usos tecnológicos que acompanham as práticas humanas.

Com a crise sanitária global causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), as discussões sobre as tecnologias na educação não apenas se mantêm, como se complexificam. Em função do cenário atual de pandemia, no Brasil e no mundo, muitos docentes tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas a partir de recursos digitais e em rede, nesse conjunto de ações educacionais que (1) se convencionou chamar popularmente de “ensino remoto”, e que (2) não configura uma modalidade educacional.

Haja vista esse contexto e a fulcral importância de um olhar crítico-reflexivo sobre as tecnologias digitais atuais no ensino remoto, pesquisadores atuantes no projeto “Pesquisa e extensão para todos: difundindo epistemologias críticas na Educação a Distância⁷⁵”, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), optaram por planejar e implementar um curso de extensão, totalmente *online*, de capacitação docente. O objetivo do curso – intitulado “Paulo Freire hoje na Cibercultura” – foi o de tecer e compartilhar saberes com e entre professores de línguas atuantes no ensino remoto, tendo como suporte teórico-meto-

⁷⁵ Projeto de número 049315, registrado no Portal de Projetos da UFSM, e coordenado por Vanessa R. Fialho. Mais informações em: <<https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=60973>>. Disponível em <<https://www.popsoci.com/navigating-with-gps-is-making-our-brains-lazy/>>. Acesso em 10 jun. 2021.



dológico o legado freiriano, que segue atual e com grandes contribuições para a *práxis* docente hoje.

A referida ação de extensão e capacitação docente foi implementada em agosto de 2020 e teve duração de quatro semanas, totalizando 30 horas de atividades. No referido curso, entre educadores, debatemos sobre (1) a concepção de Paulo Freire de tecnologia (FREIRE, 1968; 1984), (2) a *práxis* tecnológica (ALENCAR, 2005) e (3) o papel das tecnologias digitais no viés dos Letramentos Críticos, sobretudo no que concerne à construção de saberes no ciberespaço (COSTA *et al.*, 2020). Assim, o objetivo do presente capítulo é apresentar o referido curso e algumas das principais reflexões construídas entre educadores sobre as tecnologias digitais no atual contexto de ensino remoto brasileiro.

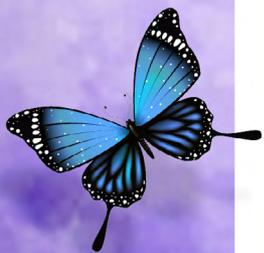
“PAULO FREIRE NA CIBERCULTURA”: UM CURSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE EM REDE

O curso “Paulo Freire na cibercultura” começou a ser planejado em 2018, a partir de necessidades e demandas dos professores formados pelo curso de Letras – Espanhol e Literaturas EaD da UFSM, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por meio de oficinas e seminários (presenciais ou a distância) nos polos do curso, íamos conhecendo as realidades e os anseios dos professores referentes à atuação docente e, principalmente, ao papel das tecnologias digitais e em rede no ensino de línguas *online*.

Muitas das ideias e reflexões tecidas junto aos professores de línguas, formados ou em formação no supracitado curso de Letras EaD, foram registradas na obra *Paulo Freire hoje na Cibercultura* (COSTA *et al.*, 2020). Ao longo de 2019, ao passo que o curso estava sendo

SUMÁRIO





SUMÁRIO



desenhado, foi concebida e produzida essa obra, que se tornou um volume integrante da coleção *Paulo Freire Hoje*. Tal coleção, lançada pela editora CirKula⁷⁶, tem como objetivo maior “reinventar e não repetir Paulo [Freire]” (TORRES, 2008, p. 43), afinal, “Não se pode continuar Paulo Freire sem reinventá-lo” (GADOTTI, 2008, p. 100), sobretudo no que concerne a temas atuais, que podem ser pensados com o respaldo do legado do Patrono da Educação brasileira.

Às vésperas da implementação da primeira edição do curso *online*, ocorreu o registro dos primeiros casos de infecção por Covid-19 no Brasil, e, em março, foram adotadas as primeiras medidas de distanciamento social. Portanto, e inspirados pelo processo de adaptação das práticas pedagógicas por parte dos professores que migraram para o ensino remoto, adaptamos e reinventamos a proposta do curso de capacitação. A ação de extensão, antes mais voltada ao ensino online e à Educação a Distância (EaD), foi modificada em função desse contexto inédito que se apresentava, mas sem grandes prejuízos à proposta inicial. Afinal, embora o ensino remoto e a modalidade EaD não sejam semelhantes, algo em comum está subjacente às duas propostas: a importância das tecnologias no fazer pedagógico.

Destarte, a proposta do curso seguiu enfatizando a importância de um olhar crítico-reflexivo e questionador sobre as tecnologias na educação e na sociedade, incluindo debates sobre temas que já eram extremamente pertinentes antes, mas que se tornaram ainda mais inegáveis no contexto de pandemia, como: (1) a urgência de políticas públicas de distribuição de tecnologias e recursos digitais para a mediação das práticas de ensino e aprendizagem; (2) a necessidade de

⁷⁶ O primeiro volume da coleção, *Paulo Freire hoje na Universidade* (MARCON; KARPINSKI; PEREIRA, 2020), trata do legado freireano como intimamente conectado à produção de saberes dentro e fora das universidades, e como fundamental para pensar a universidade popular enquanto inédito-viável. O segundo volume é a obra *Paulo Freire hoje na Cibercultura*. O terceiro volume, intitulado *Paulo Freire hoje em Abya Yala* (LOUREIRO et al., 2020), trata do pensamento freireano em conexão com a América Latina sob o prisma decolonial, razão pela qual é empregado o nome Abya Yala, da língua do povo Kuna, para aludir a esta nossa terra.



constante capacitação e formação docente para o uso de tecnologias na educação; e (3) as potencialidades das tecnologias digitais e em rede na produção e no compartilhamento de recursos digitais que tornem a educação, a um só tempo, mais colaborativa e mais pautada num viés crítico e libertador.

A proposta do curso foi compartilhada em um grupo na rede social Facebook. O grupo em questão, intitulado “Eventos acadêmicos – Letras/Linguística⁷⁷”, é público e conta com mais de 25 mil membros que, diariamente, informam-se sobre seminários, palestras, simpósios e outros tipos de eventos do âmbito acadêmico. Na imagem a seguir (Figura 1), o folder de divulgação digital do curso *online*:

Figura 1 - Cartaz de divulgação do curso online “Paulo Freire na Ciberultura”

Curso online, gratuito e com certificação

Paulo Freire na Ciberultura

Ementa: o legado de Paulo Freire na ciberultura, as tecnologias digitais na educação, a Educação a Distância (EaD) e os Recursos Educacionais Abertos (REA).

Público: educadoras e educadores em geral, docentes das redes estadual e municipal, acadêmicas e acadêmicos de cursos de licenciaturas.

Inscrições: encurtador.com.br/jlqy9

Projeto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Mediadores: Alan Ricardo Costa (UNISC) e André F. Beviláqua (UFPEl)

PAULO FREIRE NA CIBERCULTURA

Alan Ricardo Costa, André F. Beviláqua
Mestre de Letras (Linguística), Universidade Federal de Santa Maria

#2
CURSO

Início do curso: 03.08.2020

Duração: 4 semanas.

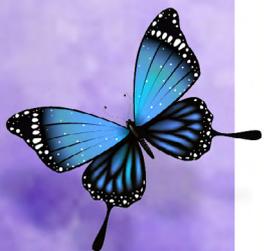
Carga horária: 30 horas.

Fonte: os autores.

Junto ao folder de divulgação, foi compartilhado um link de acesso a um formulário *online* do GDocs, por meio do qual era apresentada a proposta geral do curso e solicitada a disponibilidade de

77 Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/eventosacademicos.letraslinguistica>>.





SUMÁRIO



participação dos docentes interessados. Inscreveram-se no curso cerca de 200 pessoas, porém, considerando a disponibilidade de tempo e o escopo do curso (voltado a professores de línguas), foram selecionados para essa primeira edição um total de 25 docentes, formados ou em formação, direta ou indiretamente⁷⁸ relacionados ao ensino de línguas (português, inglês, espanhol, libras, alfabetização de crianças etc.). Dos 25 selecionados, apenas 23 entraram no grupo do Facebook e efetivamente participaram do curso.

Na imagem a seguir (Figura 2), consta o calendário de atividades, com a descrição pormenorizada das tarefas semanais. As atividades iniciavam na segunda-feira, com uma palestra em vídeo (disponível no YouTube) sobre um tema específico e com a proposta de leitura de um dos capítulos do livro *Paulo Freire hoje na Cibercultura*. Na terça-feira, era aberto um fórum com alguma questão para debate, e os participantes eram convidados a responder um questionário *online* com questões referentes àquele tema, mas com ênfase maior em suas histórias de vida e trajetórias profissionais. Na quarta-feira, era lançada uma proposta para a escrita das autonarrativas dos participantes, que podia ser escrita de forma verbal ou não-verbal, gravada em áudio ou vídeo, ou elaborada de forma multimodal. E, até domingo, as autonarrativas produzidas pelos professores-cursistas podiam ser publicadas, no próprio grupo do Facebook, de modo público, ou enviada diretamente aos professores-mediadores, caso o participante optasse por não compartilhar com os colegas sua produção (talvez por abordar temas muito sensíveis da sua vida, por exemplo).

⁷⁸ Apenas dois dos participantes não contavam com formação específica em licenciatura em Letras, mas tiveram sua inscrição deferida, pelas razões que seguem: uma professora, com formação em Pedagogia, participou do curso em função de sua atuação com alfabetização e letramento de crianças; e um professor com formação em Informática, e pós-graduação em Educação, participou do curso em função de sua atuação com o ensino de linguagens de informática e práticas *online* para jovens e adultos.

Figura 2 - Calendário de atividades do curso online “Paulo Freire na Ciberultura”⁷⁹

AGOSTO - 2020

ATIVIDADES SEMANAIS DO CURSO
“PAULO FREIRE NA CIBERCULTURA”

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
Início do curso	Leitura da 1ª semana e vídeo-aula sobre “Paulo Freire hoje na Ciberultura”	Fórum da semana + questionário	1ª PROPOSTA DE AUTONARRATIVA			
PRAZO FINAL PARA ENVIO DA AUTONARRATIVA 1	Leitura da 2ª semana e vídeo-aula sobre “Prática Tecnológica”	Fórum da semana + questionário	2ª PROPOSTA DE AUTONARRATIVA			
PRAZO FINAL PARA ENVIO DA AUTONARRATIVA 2	Leitura da 3ª semana e vídeo-aula sobre “Paulo Freire e EaD”	Fórum da semana + questionário	3ª PROPOSTA DE AUTONARRATIVA			
PRAZO FINAL PARA ENVIO DA AUTONARRATIVA 3	Leitura da 4ª semana e vídeo-aula sobre “Resposta Educacional Aberta à Ciberultura”	Fórum da semana + questionário	4ª PROPOSTA DE AUTONARRATIVA			PRAZO FINAL PARA ENVIO DA AUTONARRATIVA 4 Encerramento do curso

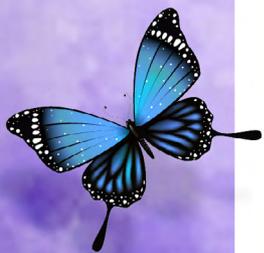
Fonte: os autores.

Os professores-cursistas, para terem seu anonimato garantido, serão nomeados neste capítulo por códigos; assim, temos o professor PO, a professora VB, entre outros.

A METODOLOGIA DA PESQUISA: CARTOGRAFIA COMPLEXA

Em termos metodológicos, procedeu-se a investigação a partir da experiência de um curso *online* de capacitação docente, conforme já explicado. As autonarrativas produzidas pelos professores participantes foram tratadas por meio do método cartográfico. Optamos por interpretar os fenômenos vividos no curso “Paulo Freire na Ciberultura” a partir da cartografia complexa, que é um método transdisciplinar pertinente

⁷⁹ A ementa do curso pode ser vista em Anexo 1.



SUMÁRIO

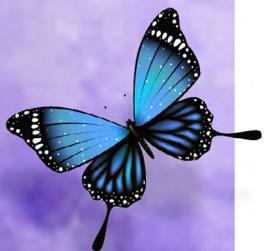


à seara da Linguística Aplicada (LA) e da formação docente (COSTA, 2021). Essa cartografia complexa, à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e transdisciplinar, é interpretada como uma possibilidade de acompanhar/viver, em fluxo, os processos da investigação (CHAGAS, 2019), por meio das autonarrativas (COSTA, 2021).

Nessa cartografia complexa, o cartógrafo – o observador incluído, ou pesquisador participante – amplia o olhar para a visualização dos caminhos percorridos, ou mesmo para as possibilidades de planejar por onde se deseja locomover, traçando novos percursos (LIMBERGER *et al.*, 2017). Essa característica, cumpre destacar, não é exclusiva do cartógrafo-pesquisador, mas de todos os participantes da pesquisa, que, participando do processo, não se resumem a meros “sujeitos de pesquisa”, com a conotação mais passiva que pode estar subjacente ao termo. Na cartografia complexa, cabe melhor o termo “participantes”, seja para evidenciar a postura ativa de cada um desses indivíduos, seja para ressaltar a própria autoria deles no seu viver, na sua construção de saberes e nas escolhas do caminho a trilhar (COSTA, 2021). Perspectiva semelhante sobre a participação na pesquisa já havia sido sinalizada anos antes por Leffa (2001), em clássico texto da área sobre o compromisso social da LA. Segundo o autor, na pesquisa em LA:

Elimina-se a distinção entre pesquisador e pesquisado. Todos participam das diferentes fases do processo de investigação, alçando-se a uma categoria superior a de meros informantes. A Linguística Aplicada não trabalha com informantes: requer no mínimo participantes; em geral trabalha com colaboradores, sejam eles pesquisadores, professores ou alunos. A maneira participativa e colaborativa de pesquisar é provavelmente a única maneira de se produzir novos saberes – hoje e no futuro (LEFFA, 2001, s/p).

De acordo com Chagas (2019), sendo tarefa do cartógrafo dar língua para os afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que,



SUMÁRIO



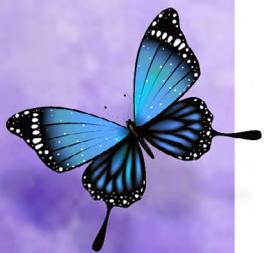
atento “às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 1989, p. 16). Para tanto, o pesquisador-cartógrafo pode valer-se das autonarrativas, ferramentas que contribuem não só para a cartografia complexa *per se*, mas também para a autoconstituição de si e da docência dos professores participantes do curso. Afinal, ao narrar suas vidas, suas experiências e seu cotidiano, os educadores podem “investir no (re)desenho, na invenção de si mesmos e de suas ações e fazeres” (PELLANDA; GUSTSACK, 2015, p. 229).

A narrativa, que é essencialmente uma autonarrativa⁸⁰, compõe a cartografia complexa, em qualquer que seja o formato, a modalidade ou a técnica: falas, escritas, gestos, emoções, imagens, poesias, vídeos, diário de bordo, rodas de conversas etc. A considerar que os indivíduos narram pela necessidade de dar sentido ao vivido, aquilo que é registrado por um docente em sua autonarrativa – no formato que for – pode ser entendido como uma emergência suficientemente significativa para sua docência (COSTA, 2021).

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

De acordo com Alencar (2005), Paulo Freire delineou uma metodologia de uso e análise para todo tipo de tecnologia que venha a ser incorporada nas práticas educacionais, o que pode ser vislumbrado como uma *práxis* tecnológica freiriana que, conforme já apontamos, era um

⁸⁰ Por abordar um “eu”, ou por partir da visão de um “eu” (observador incluído), toda narrativa resulta de (e em) uma autonarrativa. A escritora francesa Anais Nin já defendia ideia semelhante ao afirmar que nós não vemos as coisas como elas são, nós as vemos como nós somos (COSTA, 2021). No campo dos estudos linguísticos, essa ideia também não é totalmente original ou desconhecida: Saussure (2006, p. 15) defendia a máxima “é o ponto de vista que cria o objeto”, posteriormente registrada no *Curso de Linguística Geral*.



SUMÁRIO



dos objetivos centrais do curso “Paulo Freire na Cibercultura”. Em apertada síntese, a *práxis* tecnológica é tecida a partir de vários princípios, os quais abarcam: (1) a reflexão sobre a tecnologia como constantemente imbuída de ideologia, e, portanto, caracterizada como uma tecnologia que nunca é “boa” ou “má”, tampouco neutra⁸¹; (2) a identificação de tudo o que fundamenta as práticas e os usos tecnológicos; e (3) a atitude assumida diante da tecnologia, que, de acordo com Freire, deve ser sempre uma atitude criticamente curiosa, indagadora e vigilante (ALENCAR, 2005; COSTA *et al.*, 2020; COSTA; BEVILÁQUA; FIALHO, 2020).

Uma das principais provocações lançada já na primeira semana do curso foi a ideia de que todo professor é essencialmente tecnológico, haja vista que todo docente faz uso de tecnologias, não só concretas ou digitais, mas também virtuais, psicológicas e/ou simbólicas: giz, lousa, datashow, livro didático impresso, língua e linguagens são apenas alguns dos exemplos mais recorrentes. Assim como todo ser humano é tecnológico, desde os primeiros usos da pedra lascada, do fogo e das linguagens, todo educador é tecnológico, embora talvez não esteja ciente de todas as tecnologias com as quais efetua sua *práxis*.

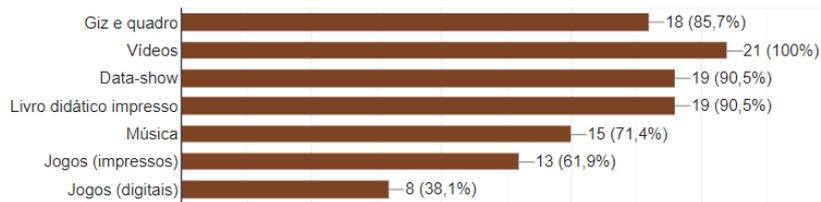
Em coletivo, foi tecida ao longo do curso a ideia de que educadores não devem se julgar como profissionais que não sabem usar as tecnologias, mas, sim, como profissionais que usam algumas tecnologias em lugar de outras, por vários fatores, que vão desde a falta de capacitação ou letramento (digital, inclusive) até a falta de infraestrutura do ambiente de trabalho. Nenhum educador sabe usar todas as tecnologias e, dessa forma, deve fazer uso daquelas tecnologias com que melhor consegue mediar os processos de aprendizagem. Isso é ilustrado pelas muitas tecnologias que os docentes afirmaram, em suas autonarrativas, estarem familiarizados e/ou empregarem em suas

⁸¹ Paulo Freire e Pierre Lévy (2010), uma das principais referências nos estudos da cibercultura e do ciberespaço, concordam que as tecnologias, sozinhas, não são boas nem más, tampouco neutras, pois a neutralidade não existe; toda tecnologia está a serviço de algo ou alguém em uma dimensão política/ideológica (COSTA *et al.*, 2020).



aulas. Na imagem a seguir (Figura 3), constam algumas das tecnologias que os professores-cursistas, ao responderem uma das questões sobre o assunto via questionário online, afirmaram fazerem uso recorrente em sua prática pedagógica.

Figura 3 - Tecnologias usadas de forma mais recorrente pelos professores-cursistas.

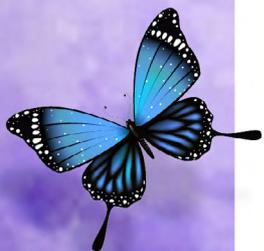


Fonte: dos autores.

Cabe destacar que o uso de vídeos e de datashow se sobressaiu ao uso de giz e quadro. Por um lado, podemos conjecturar que as acepções de “tecnologia” podem ser questionadas pelos participantes do curso, o que pode tê-los levado a não conceberem, talvez, o giz e o quadro como tecnologias da sala de aula. Por outro lado, este e outros exemplos notados ao longo do curso podem servir para corroborar que são muitas as tecnologias empregadas para fins educacionais, e que elas vão acompanhando mudanças paradigmáticas na docência e transformações sociais do mundo (COSTA *et al.*, 2020). Logo, é cabível pensar que alguns professores podem estar cada vez mais familiarizados com tecnologias digitais, em detrimento de certas tecnologias analógicas.

Também para fomentar o pensamento crítico sobre as tecnologias, foi proposto um fórum para os professores-cursistas, no qual cada um deveria eleger e discorrer sobre uma tecnologia que possa ser empregada tanto de forma positiva quanto de forma danosa à educação e à sociedade em geral. Esse exercício de subjetivação





SUMÁRIO



e reflexão crítica parte também de Paulo Freire (1984), que defendia que as tecnologias não deveriam ser nem divinizadas, nem diabolizadas, mas pensadas de forma crítica em cada contexto (COSTA *et al.*, 2020). Dentre os principais tópicos elencados pelos professores, podemos destacar:

- Os grupos do Facebook, que podem servir tanto como AVA de um curso *online*, tal qual o caso do curso Paulo Freire na Ciberultura, quanto para o fortalecimento de grupos de ódio de qualquer natureza: religiosa, política, social etc.
- O aplicativo Whatsapp, que, por um lado, pode servir para o compartilhamento de informações importantes e conteúdos educacionais; e, por outro lado, para o compartilhamento de *Fake News* e a desestabilização da democracia brasileira.
- Os jogos digitais, como o GTA⁸², que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramentos dos jogadores e a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também podem servir para reforçar estereótipos e formas de violência, sobretudo de raça, gênero e classe, como apontou o professor VO.

Este e outros exercícios reflexivos propostos ao longo do curso apontam para a questão da tecnologia, que não deve ser pensada sozinha: o foco está na prática humana em acoplamento com a tecnologia. Dessa forma, vemos a importância de discutir e aprimorar tanto o letramento digital quanto a fluência tecnológica dos indivíduos, na dimensão profissional (enquanto docentes, por exemplo) e na dimensão pessoal (enquanto cidadãos crítico-reflexivos). Para tanto, o estudo da obra de Paulo Freire mostrou-se de grande valia.

⁸² Sigla para *Grand Theft Auto*, franquia mundialmente conhecida de jogos eletrônicos de ação-aventura.

OUTRAS EMERGÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES

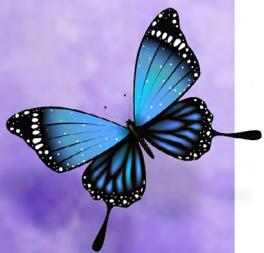
Além do exercício reflexivo e crítico de pensar as tecnologias na docência atual, o curso “Paulo Freire na Cibercultura” contribuiu para a emergência de dois tópicos sobre os quais passamos a versar: a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) no fomento ao uso de tecnologias digitais e os benefícios que os Recursos Educacionais Abertos (REA) podem aferir ao ensino no cenário brasileiro atual.

A importância das universidades

Nesta seção, tratamos do papel da universidade em pelo menos dois grandes aspectos. Em primeiro lugar, as IES como espaços de um contato inicial com a internet e com tecnologias digitais; em segundo lugar, como instituições que contribuem com a educação no ensino remoto.

Destacamos, a seguir, trechos das autonarrativas de alguns professores-cursistas que não se esqueceram da importância das universidades ao lembrarem seus primeiros contatos com a internet e as tecnologias digitais. À modo de ilustração, o educador FV destacou: “Tive o primeiro contato com o computador por volta de 1996, quando vi outras pessoas utilizando o computador em escritórios. Mas, só vim a utilizar um em 1997 na casa de um amigo. Então decidi, fazer um curso técnico em informática, no então CEFET-GO⁸³, iniciado em 1998”. Na sequência, com o respaldo e a infraestrutura da IES, o professor FV seguiu estudando e, hoje, atua na educação de jovens e adultos, sobretudo no viés das Ciências da Computação e da Web.

⁸³ Instituto Federal de Goiás.



SUMÁRIO



A professora EP, de modo semelhante, também lembrou de seu primeiro contato com o computador: “Fui para uma escola Técnica em Agropecuária que funcionava em regime de alternância, onde por um período ficávamos na escola e outro período em tempo comunidade aplicando e colocando em prática o aprendizado. Então neste período, isso a 15 anos atrás, tínhamos uma hora de oficina de informática, onde um monitor nos acompanhava, passando noções básicas de como usar o Word”. Temos, novamente, um exemplo das IES atuando no desenvolvimento científico-tecnológico do país, contribuindo para a popularização de tecnologias digitais e fomentando, nesse viés, a fluência tecnológica em muitos casos.

Na terceira semana do curso, quando foi abordada a modalidade EaD e o papel das IES públicas, novamente as universidades foram enaltecidas. Para a professora TM: “O acesso à tecnologia gratuita e de qualidade é uma política pública que precisa ser desenvolvida e implementada da grande metrópole ao menor vilarejo, que de tão pequeno não pode ser chamado de cidade, mas que vivem seres humanos que precisam estudar”. Essa professora-cursista, assim como outros participantes, não deixaram de mencionar a contribuição dos cursos da EaD, principalmente do consórcio UAB, na formação docente, e dos polos presenciais desse curso no desenvolvimento local.

Como verificamos, as instituições de ensino, de forma geral, e as universidades, mais especificamente, são a porta de entrada para que muitos tenham acesso às tecnologias digitais. Quando se trata da formação de professores em estágio inicial, o letramento e a fluência digital são fundamentais. Ao relacionarmos a ação docente aos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta o ensino básico no país pregando que as práticas sociais perpassam pelo ciberespaço e que precisam ser trabalhadas em um viés crítico, significativo, reflexivo e ético, entendemos que as IES estão cumprindo seu papel.



Além da importância das IES para a emergência e o desenvolvimento de maior familiaridade com tecnologias, não deixou de emergir nas autonarrativas dos professores-cursistas o papel das universidades no ensino remoto. No que concerne a esse tema, vale reiterar que a adoção de práticas de ensino remoto em tempos de pandemia é, também, uma opção pela saúde pública e pela vida humana.

Nas palavras da professora TM: “Não havendo outra maneira, neste momento, de proporcionar uma interação sociocultural presencial, característica da escola, recorreu-se às tecnologias, e é neste momento de uso essencial das tecnologias que se pôde ver a disparidade social a qual estava abafada, quase imperceptível, estava ali, a todo tempo, mas era ignorada”. As universidades, conforme discutido no curso, contribuem em pelo menos duas frentes: na democratização do acesso às tecnologias, haja vista ser inegável a desigualdade social atrelada a essa questão, e na implementação do ensino remoto, em parceria com escolas públicas.

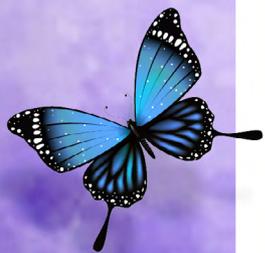
A professora VB, em reconhecimento ao importante trabalho de professores universitários empenhados em contribuir com colegas docente das redes municipais e estaduais, pontuou em suas autonarrativas: “Que bom saber, que no meio de tantas atrocidades, que infelizmente estamos vivendo, temos pessoas que buscam e compartilham por uma educação libertadora, uma educação comprometida com o fim da opressão e da exploração”.

Sobre esse aspecto, destacamos, a modo de ilustração, a contribuição da UFSM neste momento de pandemia, compartilhando com a comunidade escolar e acadêmica, exemplos e tutoriais sobre o uso de algumas ferramentas para o ensino remoto, bem como experiências que deram certo e que poderiam ser replicadas. A plataforma *UFSM em Rede*⁸⁴ tem o objetivo de facilitar instâncias de ensino, para o pro-

SUMÁRIO



⁸⁴ Página UFSM em REDE: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/ufsm-em-rede>>.



SUMÁRIO



fessor, como de aprendizagem, para o aluno. A plataforma é colaborativa e está organizada em quatro áreas: 1) planejamento das aulas ou atividades, 2) recursos para promover a interação, 3) como avaliar o estudante e 4) depoimentos de professores e estudantes durante o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE)⁸⁵.

Em consonância com esse projeto, nasce outro, cujo nome é *UFSM em Rede com a Educação Básica*⁸⁶, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria e Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Tal iniciativa tem como propósito entregar aos alunos do ensino básico, através da televisão e do rádio, recursos educacionais e materiais de ensino como videoaulas, podcasts, rodas de conversas e entrevistas das diferentes áreas. Um repositório *online* está sendo formado para acesso público⁸⁷. Estas e outras ações semelhantes, implementadas por outras IES, reafirmam o compromisso social das universidades para com o povo e a educação, também durante a pandemia.

Recursos Educacionais Abertos

Um dos principais temas trabalhados na última semana do curso “Paulo Freire na Ciberultura” foi a (co)produção – isto é, a produção colaborativa – e o compartilhamento de REA. Segundo a concepção oficial cunhada no ano de 2002 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os REA são

materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite

⁸⁵ Informações coletadas em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/2020/06/26/15988/>>.

⁸⁶ Página do projeto: <<https://www.ufsm.br/projetos/institucional/educacao-basica-em-rede/>>.

⁸⁷ Informações coletadas em: <<https://www.ufsm.br/2020/12/11/ufsm-lanca-projeto-direcionado-a-educacao-basica-para-levar-conteudo-a-alunos-sem-acesso-a-internet/>>.

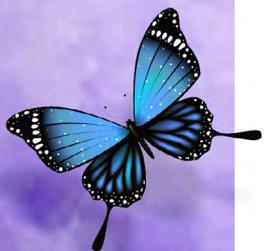


acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (UNESCO, 2012, s/p).

Projetos e iniciativas de REA têm se popularizado ao redor do mundo, incluindo países como França, China e Brasil, entre outros. Tal popularização está atrelada aos benefícios que tais recursos podem aferir à educação, como: 1) democratização do acesso à informação e do saber; 2) quebra de barreiras econômicas, geográficas, linguísticas e sociais, pela abertura e gratuidade dos REA; 3) facilitação de um trabalho colaborativo e em rede entre professores na (co)produção de materiais didáticos; e 4) enriquecimento da atuação docente, no viés da personalização de recursos didáticos para o seu contexto profissional e para as necessidades específicas de seus estudantes. Exemplos não faltam para ilustrar tais potencialidades dos REA: da adaptabilidade de atividades digitais, que podem ser reorganizadas, remixadas, ampliadas ou compactadas, à abertura para inserção de legendas em um vídeo, que pode facilitar a popularização de um discurso em língua estrangeira para brasileiros não-falantes daquela língua e ampliar a acessibilidade de surdos para o consumo daquele conteúdo, por exemplo.

Dos 23 participantes do curso, apenas 6 já conheciam o conceito de REA. Os demais, apesar de admitirem posteriormente que já faziam uso de tais recursos, não estavam cientes do conceito e, portanto, de sua filosofia de abertura e ideologia de compartilhamento. Assim, o curso não se restringiu apenas à abordagem de questões técnicas referentes aos REA, mas aprofundou também questões éticas e políticas. Afinal, conforme destacam Costa e Silva (2020), é fundamental lembrar que: (1) propostas pedagógicas anteriores e assemelhadas aos REA, como a produção e a implementação dos Objetos de Aprendizagem (OA), por muito tempo, foram entendidas como ações,

SUMÁRIO





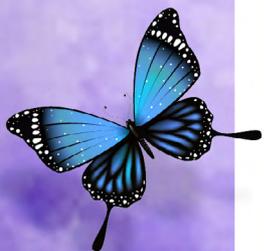
SUMÁRIO



de certo modo, neutras, e tal neutralidade teórica dos materiais foi elogiada, por permitir que o objeto fosse vinculado a toda e qualquer perspectiva educacional (o que, mais recentemente, se mostrou uma leitura equivocada); (2) uma estética de abertura dos REA pode se sobressair a uma ética de abertura, e essa ética, quando negligenciada, inviabiliza o potencial colaborativo dos recursos, e afeta o movimento para uma Educação Aberta (AMIEL, 2012); e (3) uma ideologia de abertura pode ser invisibilizada no cenário político brasileiro atual, no qual determinados tópicos (como “ideologia”) tornam-se tabus (COSTA; SILVA, 2020).

De acordo com Costa e Silva (2020), um perigo ronda o âmbito educacional brasileiro contemporâneo: as discussões referentes a ideologias em jogo no que concerne à educação e às políticas públicas. Com o crescente ódio a qualquer debate sobre o pensamento crítico e à Pedagogia Crítica – ódio este que se alinha ao neoconservadorismo e ao desrespeito generalizado à docência –, parece tornar-se cada vez mais distante a ideia de assumir abertamente que não existe prática educacional neutra, isenta de ideologias. A própria figura de Paulo Freire tem recebido ataques diretos, por motivos claramente ideológicos e político-partidários, no contexto nacional. Assim, urge salientar que os REA não podem seguir pelo perigoso caminho da pseudo-neutralidade e isenção política: há, sim, uma perspectiva ideológica por trás dos referidos recursos, e ela não deve ser omitida ou relegada a segundo plano (COSTA; SILVA, 2020). A ideologia dos REA é aquela alinhada à constante defesa de uma educação, de fato, para todos (COSTA *et al.*, 2020).

Sobre os REA, o professor FV apontou: “Acho muito interessante a ideia dos REA, pois permite o compartilhamento de recursos aos mais diversos professores. No meu caso, já conhecia os REA, apesar de não utilizar, ainda”. O professor GN, de forma assemelhada, registrou em suas autonarrativas: “As propostas de pensar sobre o uso dos REA e trabalhar colaborativamente está muito de acordo com minhas práticas e vem sendo algo que defendo há muitos anos. Penso que se,



SUMÁRIO



de fato, naturalizarmos essa forma de trabalhar nossas rotinas e carga seriam bem mais leves”. Essa leitura do professor FV não é equivocada: no ensino remoto, o uso e o compartilhamento de REA mostram-se práticas de grande valia para professores com sobrecarga de trabalho e sem disponibilidade atual para produzir materiais.

Ademais, quando o professor FV comenta que “Imagino que em um futuro bem próximo, considerando a situação da pandemia, e as possibilidades abertas, esses REA devem alcançar um novo patamar na educação”, ele levanta importantes questões, fundamentais para o futuro do cenário educacional do país. Com efeito, a contribuição dos REA para a construção de uma educação mais democrática, plural, aberta e acessível, já ratificada antes do contexto de pandemia, assume novos fôlegos para o pós-pandemia, que se desenha como um momento que demandará sensibilidade, preocupação e ações práticas não só de recuperação de conteúdos curriculares, mas de recuperação social, emocional e econômica de todos os brasileiros.

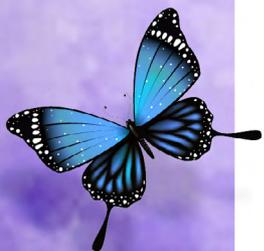
A professora TO registrou em suas autonarrativas: “Através dos debates e postagens também encontrei algo que me inspira e que me ajuda a pensar em como fazer a educação ser algo alcançável para quem está distante em todos os sentidos (geográfico, social, cultural, cognitiva etc.): a leitura. A leitura é fundamental quando pensamos em educação democrática, mas não uma leitura superficial, e sim uma mais crítica, que empodere as pessoas. Essa nos foi apresentada no final do livro e, para mim, foi um fechamento cheio de significados, principalmente ao unir essa ideia aos REA. Eu realmente espero conseguir ser uma professora que compartilhe (materiais, saberes, aprendizados), que se atualize, que consiga dialogar, que seja mutável.” Nesse relato, a professora TO dá indicativos de adesão consciente e crítica ao movimento por uma Educação Aberta principalmente no que diz respeito ao compartilhamento de recursos e saberes com os pares, não apenas professores, mas também aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do último século, a triangulação tecnologia-educação-libertação tem composto uma pauta continuamente em voga, reinventada a cada mudança social que acompanha o mundo. A reflexão sobre o papel da tecnologia numa educação libertadora é imperiosa tanto nos grandes eventos históricos globais – como as Grandes Guerras Mundiais, a Guerra Fria e, hoje, a pandemia por Covid-19 – quanto nos acontecimentos mais locais (e, nem por isso, menos relevantes) – como a injusta proposição de congelamento das verbas públicas destinadas à educação brasileira, por exemplo, e o lamentável ataque (in)direto de setores conservadores ao fazer docente em sinergia com o pensamento crítico e à Pedagogia Crítica.

Nesse sentido, o legado de Paulo Freire segue atual e necessário, razão pela qual foi pensado um curso de extensão *online* voltado para professores que atuam nessa cibercultura em que estamos inseridos. Longe de esgotar o tema, com esta breve apresentação da primeira edição do curso, conseguimos ilustrar ao menos algumas das principais contribuições para a constante (re)invenção de uma *práxis* tecnológica de professores no contexto de ensino remoto.

Afora isso, emergiu, nas autonarrativas cartografadas no fluxo do curso online, a importância das universidades e dos REA. Para muitos dos professores-cursistas, as IES foram espaço e fonte de primeiras experiências de contato com tecnologias digitais, e aprimoramento de letramentos digitais e fluência tecnológica. Também não passou despercebido pelos participantes do curso a importância das universidades na efetivação de práticas de ensino remoto, inclusive em colaboração com escolas municipais e estaduais. Finalmente, no que concerne aos REA, estes podem contribuir não só enquanto ferramentas abertas e adaptáveis, mas também como instrumentos de reflexão

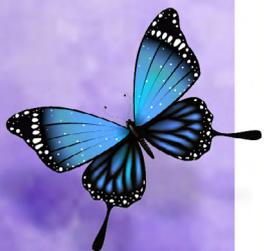


SUMÁRIO





sobre práticas mais colaborativas e em rede. Conhecer os REA, para muitos professores, significou conhecer novas epistemologias, voltadas para uma educação mais democrática, acessível, popular e que se constrói principalmente na colaboração em rede entre docentes, que compartilham suas produções, seus materiais didáticos e seus saberes com todos que desejam integrar uma Educação Aberta.



SUMÁRIO



ANEXO 1: EMENTA DO CURSO “PAULO FREIRE NA CIBERCULTURA”

1. **Identificação:** curso “Paulo Freire na Ciber cultura”.

Público-alvo: educadores interessados no estudo de tecnologias educacionais e nas discussões sobre as tendências contemporâneas no ensino em rede.

Duração do curso: 4 semanas. Carga horária do curso: 24 horas.

Educadores-mediadores: Alan R. Costa (UNISC) e André F. Beviláqua (UFPel).

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso: grupo na rede social Facebook.

2. **Objetivo geral do curso:** contribuir com o compartilhamento em rede de reflexões, vivências e atividades no viés dos Letramentos Críticos entre docentes. A base para esse objetivo ser alcançado é a obra de Paulo Freire e a reinvenção constante de seu legado a partir das demandas e questões atuais

3. **Ementa:** A ciber cultura e o ciber espaço. Diálogos entre Paulo Freire e Pierre Lévy. A perspectiva de Paulo Freire sobre as tecnologias. Práxis tecnológica. Educação a Distância (EaD) e Ensino Híbrido. Recursos Educacionais Abertos (REA) no viés dos Letramentos Críticos.

4. **Cronograma e conteúdos programáticos**

Semana	Conteúdo previsto
1 ^a	Leitura da semana: “Prefácio”, “Primeiras palavras” e “O que é a Ciber cultura”*. Fórum: “Como foi seu primeiro contato com as tecnologias digitais e a Web?”. Palestra: “Paulo Freire hoje na Ciber cultura”**.

SUMÁRIO



2ª	Leitura da semana: “A visão de Freire sobre as tecnologias na educação”. Fórum: “Nem divinizar, nem diabolizar a tecnologia: um exercício reflexivo”. Palestra: “Práxis tecnológica? Um olhar a partir de Paulo Freire”.
3ª	Leitura da semana: “Educação a Distância, educação sem distância”. Fórum: “A EaD e as tecnologias digitais vão substituir os educadores?”. Palestra: “Paulo Freire, Educação a Distância e Cibercultura”.
4ª	Leitura da semana: “Materiais didáticos digitais e críticos” e “Considerações finais”. Fórum: “Bancos e repositórios digitais de REA: quais vocês conhecem?”. Palestra: “Paulo Freire e Recursos Educacionais Abertos (REA) na Cibercultura”.

*Todas as leituras da semana são referentes ao livro Paulo Freire hoje na Cibercultura (COSTA et al., 2020).

**Todas as palestras em vídeo estão disponíveis no canal do YouTube do primeiro autor, disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCWgQtrn6jSleHwtVnCTTjhw>>.

5. Procedimentos metodológicos: Serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos durante as atividades semanais: participação em fóruns; leitura e debate de capítulos da obra Paulo Freire hoje na Cibercultura; e produção de autonarrativas a partir de questionários online e vídeo-palestras.

6. Emissão de certificados: Será emitido certificado para o participante que realizar ao menos 70% das atividades do curso.

7. Referências

COSTA, A. R. et al. *Paulo Freire hoje na Cibercultura*. Editora CirKula. 2020.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 2010.

SUMÁRIO



16

Vinícius Oliveira de Oliveira

**INTRODUÇÃO AO CAMPO
DE ESTUDOS EM
LETRAMENTO CRÍTICO
EM JOGOS DIGITAIS:
notas teórico-metodológicas**



O campo de estudos em Letramento Crítico vem se ocupando em investigar como as mais diversas tecnologias digitais da contemporaneidade podem ser problematizadas criticamente por alunos, professores e pesquisadores das áreas da Linguagem e da Educação. Dentre as tecnologias que vêm sendo debatidas com maior ênfase, destacam-se os jogos digitais.

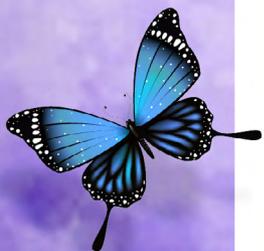
A prática de jogar um jogo digital engloba uma gama de diferentes linguagens e culturas, que são altamente relevantes para compreensão dos processos de produção e circulação de sentidos. Além disso, jogar games, tradicionalmente, caracteriza-se por ser uma das práticas mais habituais de aprendizes de línguas estrangeiras (inglês, principalmente). É comum encontrarem-se aprendizes de língua inglesa que desenvolveram seus respectivos níveis de proficiência com auxílio dos jogos digitais, e muitos deles acabaram se tornando autodidatas na aprendizagem da referida língua, sem jamais terem frequentado cursos especializados para o ensino de idiomas.

Jogar um jogo digital consiste em uma prática social que exige do jogador a necessidade de lidar, por meio da língua (que pode ser materna e/ou estrangeira), com diversas culturas e linguagens. Essas culturas e linguagens revelam-se através de diferentes “designs de sentido”, que são articulados ao longo da prática de jogar um jogo digital e que, segundo o *New London Group* (1996), podem ser classificados de acordo com as seguintes possibilidades: design linguístico, visual, auditivo, gestual ou espacial.

Entretanto, a produção e a circulação de sentidos nos jogos digitais vão além das referidas línguas e linguagens que são essenciais para a orientação do jogador. O processo de produção e circulação de sentidos nos jogos é resultado da ação gâmica (GALLOWAY, 2006), que se manifesta na interação entre usuário e jogo. Dito de outra forma, ocorre o que Galloway (2006) chama de uma interação entre atores orgânicos e inorgânicos, os quais se referem, respectivamente, aos

SUMÁRIO





SUMÁRIO



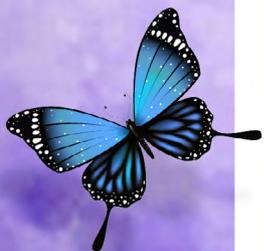
jogadores envolvidos e aos dispositivos tecnológicos necessários para jogar qualquer jogo digital.

Nessa mesma direção, Bogost (2007) cunha o termo “retórica procedural”, referente a um meio de discorrer a respeito de como os jogos digitais, enquanto sistemas computacionais, são capazes de persuadir seus jogadores com determinados sentidos e visões de mundo. Em outras palavras, a retórica procedural é também uma técnica utilizada pelos desenvolvedores de jogos digitais que se manifesta na medida em que os usuários, ao seguir as instruções dispostas pelos designers, acabam realizando ações dentro do mundo virtual que são compatíveis com determinadas visões de mundo implícitas no jogo.

As ideologias de cada jogo digital revelam-se na relação entre a possibilidade de ação de um jogador e os caminhos considerados como “certos” pelo designer. Logo, ao seguir o caminho estabelecido pelos produtores do game, o jogador acaba realizando uma ação que é compatível com as ideologias do jogo. Entretanto, caso o jogador queira seguir um caminho que é diferente, é muito provável que esse caminho esteja impedido, pois a escolha estará em desacordo com o que é esperado pelo designer.

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, muitas vezes há aprendizes que desenvolveram seus respectivos níveis de proficiência a partir dos jogos digitais. Entretanto, se forem levados em consideração os aspectos destacados anteriormente, cabe questionar: como é possível explorar o potencial desses jogos para um ensino crítico de línguas estrangeiras, uma vez que o ato de jogar um jogo digital tende a persuadir seus jogadores com visões de mundo específicas?

Como uma possível alternativa, considera-se que, para que o ensino crítico de línguas baseado em jogos digitais seja alcançável, o usuário deve realizar uma ação que vá além da prática de jogar um jogo digital. Logo, as metodologias ativas, alinhadas à (re)criação de



SUMÁRIO



jogos digitais (BUCKINGHAM; BURN, 2007; KAFAI; BURKE, 2016), emergem como alternativas adequadas para que os jogos digitais sejam incorporados no contexto de sala de aula.

Esses aspectos refletem parte dos principais direcionamentos atuais do campo de estudos em Letramento Crítico em Jogos Digitais, que elucidam algumas das dificuldades enfrentadas por professores e pesquisadores em relação à inclusão dos jogos digitais no âmbito do ensino crítico em língua inglesa. Diante desse contexto, o presente artigo tem o objetivo de apresentar uma introdução que contemple o campo de estudos do Letramento Crítico em Jogos Digitais, destacando um possível desdobramento deste com o campo de estudos de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Especificamente, o presente artigo volta-se a debater, sob o ponto de vista teórico, três aspectos fundamentais ligados ao Letramento Crítico em Jogos Digitais, considerando o contexto de ensino de língua inglesa. Inicialmente, os jogos digitais serão debatidos como Textos em Ação (APPERLEY; BEAVIS, 2013), tendo em vista o objetivo de abordar a sua natureza discursiva e, ao mesmo tempo, desconstruir a ideia de que os jogos digitais são ferramentas neutras. Em um segundo momento, a concepção de ensino de língua inglesa ancorada no Letramento Crítico será problematizada, enfatizando-se o caráter transformador dessa proposta, que vai muito além de considerar a aprendizagem de língua estrangeira como a aquisição de estruturas linguísticas. Por fim, o conceito de Redesign será abordado como uma metodologia possível para que essa prática seja operacionalizada.

Em termos retóricos, o capítulo está dividido da seguinte forma: 1) Jogos digitais como Textos em Ação, 2) Letramento Crítico e ensino de língua inglesa e 3) Redesign. A organização dessa sequência é baseada no objetivo de, primeiramente, discutir os jogos digitais como objetos de estudo potencialmente interessantes para o campo de estudos da Linguagem e de, posteriormente, apresentar

as possíveis intersecções entre os estudos sobre Letramento Crítico e a proposta de Redesign.

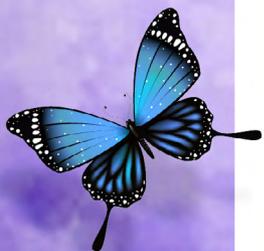
JOGOS DIGITAIS COMO TEXTOS EM AÇÃO

A Linguística Aplicada (LA), segundo Moita Lopes (1996), é uma ciência social voltada ao estudo de problemas em que a linguagem assume papel central. Por esse ângulo, os jogos digitais, por se tratarem de espaços de produção e circulação de sentidos, podem ser enquadrados como objetos de estudo de diferentes perspectivas.

Dentre essas perspectivas, destacam-se as contribuições de diversos autores interessados na relação entre jogos digitais e linguagem através de uma concepção discursiva, como Gee (2007, 2014), Alberti (2008) e Apperley e Beavis (2013). Gee (2007) afirma que os jogos digitais constituem novos tipos de leitura e escrita caracterizados pela multimodalidade, Alberti (2008) discute como ocorre a relação entre leitura e escrita nos jogos digitais, e Apperley e Beavis (2013) apresentam os jogos digitais como textos.

Esses autores contribuíram para a emergência de uma agenda de estudos no contexto da LA que acabou legitimando os jogos digitais como objetos de interesse da área. Embora todas essas propostas sejam de fundamental importância para a legitimação dos jogos digitais no âmbito da LA, este estudo ancora-se principalmente na contribuição oferecida por Apperley e Beavis (2013).

Nessa proposta, os referidos autores denominam os jogos digitais como Textos em Ação, tendo como base duas de suas particularidades: a natureza semiótica e a natureza mecânica. A natureza semiótica dos jogos digitais é multimodal, por englobar diferentes



SUMÁRIO





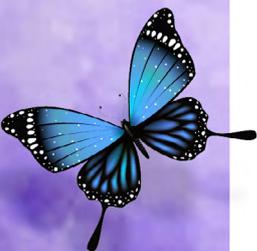
designs linguísticos que se entrecruzam de modos particulares para produzirem sentidos específicos. Já a natureza mecânica é ergódica, porque exige uma postura ativa do usuário no processo de leitura, que vai além de apenas passar os olhos pelo texto.

A denominação dos jogos digitais como Textos em Ação representa não somente um avanço das pesquisas sobre *games* realizadas por autores do campo da LA, mas é também um meio de compreender os jogos digitais como um objeto empírico a ser estudado por outros linguistas aplicados. Nas seções subsequentes, tanto a multimodalidade quanto a ergodicidade serão debatidas de modo detalhado.

JOGOS DIGITAIS COMO TEXTOS EM AÇÃO – NATUREZA SEMIÓTICA MULTIMODAL

Desde a metade da década de 1990, as novas linguagens e culturas vêm sendo pauta nos campos de estudos da Educação e da Linguagem. Esses fenômenos estão relacionados ao que Kress (2000) chama de “hibridização da paisagem linguística”, isto é, as formas contemporâneas de comunicação são determinadas por uma revolução social e semiótica que é característica das sociedades ocidentais. Além disso, deve-se salientar que essa hibridização está ligada à perda de hegemonia da escrita tradicional, enquanto modalidade de linguagem, uma vez que essa não é mais o principal modo de representação.

O *New London Group* (1996) afirma que a natureza multimodal dos textos contemporâneos deve ser discutida com base em cinco modos de representação possíveis: linguístico, auditivo, espacial, visual e gestual. Em termos de nomenclatura, esses modos de representação são apresentados como “elementos do design”. A Figura 1 a seguir,

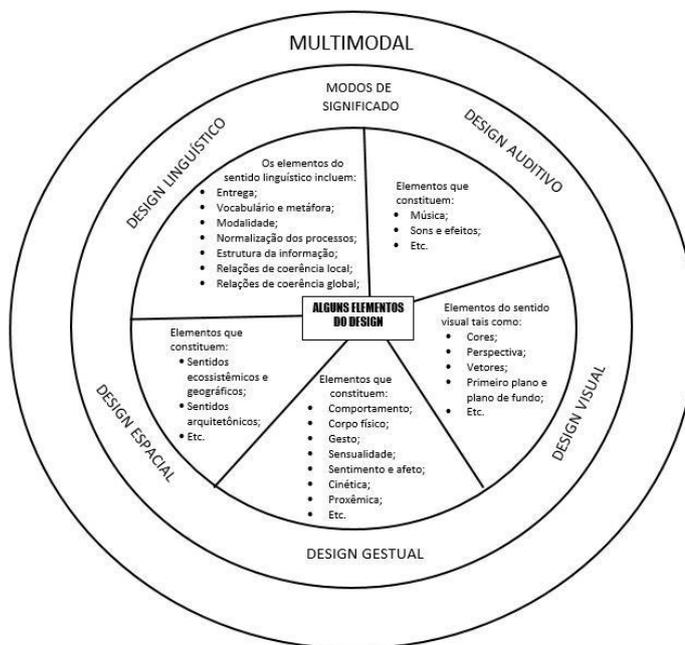


SUMÁRIO



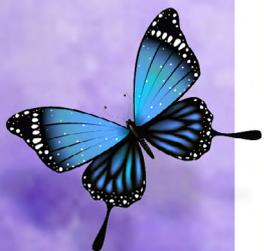
desenvolvida pelo *New London Group*, demonstra, de modo ilustrativo, como ocorre a relação entre esses diferentes modos de significado.

Figura 1 - Elementos do design



Fonte: Minha tradução para o que é apresentado pelo *New London Group* (1996, p. 83).

A disposição dos elementos do design apresentada anteriormente ilustra a perda de hegemonia da linguagem escrita na contemporaneidade. Atualmente, os diferentes textos necessitam de diferentes modos de representação como meio de atingir suas metas comunicacionais. Dito de outra forma, a utilização de apenas um elemento do design será insuficiente para atingir as metas comunicacionais da maior parte dos textos que circulam no contexto atual, marcado pela cibercultura.



SUMÁRIO

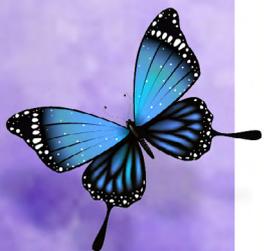


Kress e Van Leeuwen (2001) destacam as diferenças entre textos monomodais – caracterizados pela manutenção da hegemonia de um elemento do design – e textos multimodais – caracterizados pelo entrecruzamento de diferentes modalidades de linguagem. Para eles, a principal diferença está na concepção de linguagem que atravessa cada um dos textos. Nos textos monomodais, a mensagem é analisada com base na forma e no significado; já nos textos multimodais, o significado é analisado com base nos seguintes termos: os discursos, o design, a produção e a distribuição. Em suma, a hibridização da paisagem semiótica, além de refletir um novo cenário comunicativo, influencia na necessidade de que se criem novos parâmetros para a análise dos sentidos dos textos.

Os jogos digitais apresentam uma natureza multimodal, uma vez que qualquer jogo de *videogame* contém diversos elementos do design, e podem ser considerados artefatos que ilustram a revolução social e semiótica na comunicação, característica própria da contemporaneidade. Na próxima subseção, será discutida a natureza mecânica ergódica, outra particularidade fundamental da concepção de *videogame* como Texto em Ação apresentada por Apperley e Beavis (2013).

JOGOS DIGITAIS COMO TEXTOS EM AÇÃO – NATUREZA MECÂNICA ERGÓDICA

“Ergódico” deriva das palavras gregas *ergon*, que significa “trabalho”, e *hodos*, “movimento”. Esse termo foi cunhado por Espen Aarseth na obra *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (1997), em que se discute a emergência dos textos ergódicos, os quais, na época, representavam novas formas textuais restritas ao universo da literatura. De acordo com Aarseth (1997), a diferença entre os textos tradicionais,



SUMÁRIO



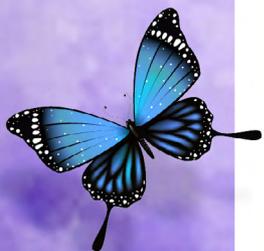
caracterizados por uma perspectiva grafocêntrica, e os textos ergódicos está no que o autor chama de “esforço não trivial”, ou seja, a leitura de um texto ergódico exige do usuário uma postura ativa que vá além do ato de passar os olhos sobre o texto.

De maneira ilustrativa, Aarseth (1997) compara as (im)possibilidades dos leitores de textos ergódicos e não ergódicos com as (im) possibilidades de jogadores e torcedores em um jogo de futebol. Para o autor, a leitura de um texto não ergódico é equivalente ao papel de um torcedor em um jogo de futebol, pois, embora possa ter um significativo envolvimento com a partida, suas possibilidades de ação estão restritas ao papel de espectador. Por outro lado, a leitura de um texto ergódico é comparável com a função de um jogador de futebol, uma vez que ele exercerá uma influência direta no resultado final da partida a partir de suas próprias ações. Aarseth (1997, p. 22) aborda a mecânica ergódica dos textos com base no conceito de cibertexto:

Cibertexto, como deve estar agora claro, é uma ampla variedade (ou perspectiva) de possibilidades textuais vistas como tipologia das máquinas, como variados tipos de sistemas de comunicação literários onde as diferenças funcionais entre as partes mecânicas assumem um papel central na determinação do processo estético. [...] Em uma perspectiva teórica, o cibertexto altera o foco tradicional que leva em conta autor/emissor, texto/mensagem e leitor/receptor para o intercurso cibernético de vários participantes responsáveis pela máquina textual.⁸⁸

O conceito de texto ergódico foi aplicado primeiramente às produções literárias cujo suporte era o digital, as quais, ao final da década dos anos de 1990, eram consideradas emergentes. Após essa ênfase na literatura digital, outras tecnologias passaram a ser analisadas como

⁸⁸ Minha tradução para: “Cybertext, as now should be clear, is the wide range (or perspective) of possible textualities seen as a typology of machines, as various kinds of literary communication systems where the functional differences among the mechanical parts play a defining role in determining the aesthetic process. [...] As a theoretical perspective, cybertext shifts the focus from the traditional threesome of author/sender, text/message and reader/receiver to the cybernetic intercourse between various part(cipant)s in the textual machine.”.



SUMÁRIO

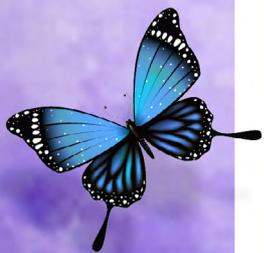


textos ergódicos, dentre as quais o *videogame* pode ser considerado um exemplo de destaque. Eskelinin (2001, 2012) vem discutindo sobre os *videogames* de acordo com a perspectiva ergódica. Esses estudos compartilham a ideia de que os *videogames* são suportes para a leitura digital que exigem uma postura ativa de seus leitores.

Entretanto, a principal contribuição da teoria ergódica para a proposta que legitima os jogos digitais como Textos em Ação está relacionada ao que Galloway (2006) chama de “ação gâmica”. Esse termo foi originalmente cunhado pelo referido autor para definir o aspecto que particulariza os *videogames* em relação a outras tecnologias. Para Galloway (2006), a ação de jogar um *videogame* pode ser descrita como uma forma de interação dialógica entre atores orgânicos e atores inorgânicos. Nessa interação, os atores inorgânicos referem-se ao *software* e ao *hardware*, enquanto os atores orgânicos são os sujeitos humanos. Em resumo, Galloway (2006) destaca que a ação, representada pela interação entre jogadores, *hardware* e *software*, é uma maneira de explicar como ocorre a leitura do videogame enquanto texto ergódico. Assim, sem essa interação, o jogo digital limita-se a um conjunto de códigos estáticos.

LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O Letramento Crítico, segundo Duboc (2015a), constitui-se como uma linha de pesquisa independente no campo de estudos da Linguagem caracterizada pelo objetivo de problematizar os mais diferentes textos que circulam nas esferas enunciativas. Ainda segundo a autora, os estudos em Letramento Crítico têm suas raízes epistemológicas ligadas à filosofia freireana, que emergiu nos anos 1960, entretanto a diferença entre os dois campos está ligada à agenda de



SUMÁRIO

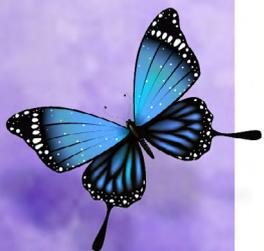


pesquisa de cada um (DUBOC, 2015a). Enquanto os estudos em Letramento Crítico partem da ideia de que os textos são práticas sociais socialmente situadas, marcadas por ideologias e interesses daqueles que os produzem, por outro lado, a filosofia freireana manifestou-se a partir do método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, direcionado para uma alfabetização que não apenas fosse capaz de dotar os aprendizes do conhecimento sobre como ler o código linguístico, mas também, principalmente, pudesse capacitá-los para ler o mundo através da forma com a qual a palavra é lida.

No que concerne às contribuições dos estudos de Letramento Crítico para o ensino de língua estrangeira, destaca-se que o objetivo é potencializar as chances de que os aprendizes desconstruam uma aparente neutralidade que perpassa pelas práticas sociais mobilizadas com o objetivo de aprender uma nova língua. Isso significa que, se o aprendiz lê um texto ou escuta uma música em língua estrangeira, a orientação teórica do Letramento Crítico irá conduzi-lo a problematizar as ideologias que subjazem tanto o texto quanto a música, tendo em vista o objetivo de entender os principais interesses de seus criadores, sem que exista algum tipo de doutrinação a determinada ideologia particular.

Duboc (2015b) discute a noção de “brecha”, aplicada ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como um meio de ilustrar a inserção de práticas pedagógicas amparadas em Letramentos Críticos. Partindo da ideia de que uma brecha corresponderia a um momento oportuno para romper algum tipo de obstáculo, a autora considera que as brechas na aula de língua inglesa constituem-se como momentos em que a homogeneidade, a objetividade e a estabilidade do currículo são rompidas através de práticas pedagógicas direcionadas para o incentivo da subjetividade, da criatividade e da contextualização.

Como uma possibilidade de brecha na aula de língua inglesa, Duboc (2015b) cita o caso de uma unidade didática intitulada “Let’s ce-



SUMÁRIO

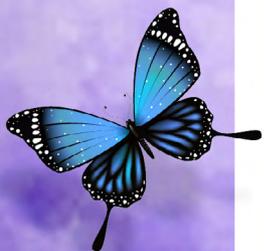


lebrate”, a qual está presente em um livro voltado ao ensino de idiomas. Nessa unidade, a autora considera que, embora a unidade traga alguns aspectos pertinentes sobre a diversidade cultural, há uma visão geral sobre o tema que é bastante homogênea e estável (DUBOC, 2015b). Os textos sobre diversidade cultural presentes na unidade acabam apenas limitando o professor ao ensino de competências gramaticais, sem instigar uma reflexão crítica sobre o tema. Diante desse cenário, o ensino de língua inglesa através das brechas se manifestaria em atividades que não estão presentes na lição original, tendo como foco o objetivo de questionar as visões de mundo implícitas no próprio material. Em suma, o ensino pelas brechas consiste em uma prática a partir da qual o professor procura subverter a fixidez e a homogeneidade dos textos.

No contexto dos jogos digitais, ao serem considerados Textos em Ação (APPERLEY; BEAVIS, 2013), como no presente capítulo, torna-se implícito que são, portanto, produções das quais os professores de línguas estrangeiras podem se apropriar com o objetivo de desenvolver práticas caracterizadas pelo Letramento Crítico. Considerando que se trata de uma forma de linguagem com características específicas, uma vez que o próprio caráter ergódico exige uma postura interativa de seus usuários, este artigo discute algumas possibilidades de que práticas caracterizadas pelo Letramento Crítico sejam propostas a partir do conceito de Redesign.

REDESIGN

O Redesign em *Games* é uma proposta metodológica idealizada por McDowall (2017). No artigo original, a autora utiliza o termo “*metagaming activities*”, uma vez que está tratando de atividades que são voltadas à recriação de jogos digitais. Neste capítulo, será utilizado o termo “Redesign” por questões de tradução e pelo fato de que esse



SUMÁRIO

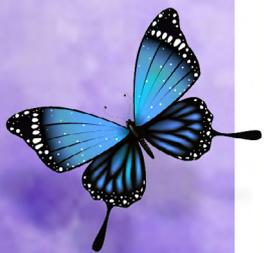


termo captura a essência da ideia de recriação de games, que está implícita no termo original em língua inglesa.

O Redesign apresenta duas características que o tornam um caminho possível a ser seguido no campo do Letramento Crítico em Jogos Digitais. Primeiramente, cabe salientar que essa proposta está alinhada aos pressupostos teóricos defendidos pelos autores responsáveis por alavancar o Letramento Crítico como um campo de investigação dos estudos da Linguagem, como, por exemplo Duboc (2015a, 2015b). Em segundo lugar, o Redesign oferece sugestões para serem seguidas por professores e pesquisadores interessados em realizar práticas pedagógicas baseadas em games.

McDowall (2017), quando aborda o conceito de Redesign, está ancorada na concepção de que o Letramento Crítico em Jogos Digitais é um processo que deve estimular os aprendizes a “ler” as ideologias dos jogos digitais, as quais estão imersas em seu design. Com base nessa definição, a autora afirma que essa leitura sobre as ideologias dos jogos digitais manifesta-se a partir de atividades que permitam aos alunos exercerem agência sobre o arcabouço discursivo dos *games*. Logo, em termos práticos, as atividades com potencial de oferecer agência discursiva sobre o jogo digital que representam o Redesign são apresentadas pela autora na seguinte sequência: 1) os alunos jogam um determinado jogo digital; 2) em um segundo momento, eles questionam a experiência; 3) após a etapa de questionamento, os alunos modificam os *games*; 4) em um último momento, os alunos criam novos jogos inspirados naquele que foi apresentado inicialmente.

Em suma, essa sequência de atividades que representam o Redesign possibilita a criação de agência sobre o arcabouço discursivo dos games e, conseqüentemente, possibilita que os professores trabalhem com os jogos digitais através de uma visão alinhada ao Letramento Crítico. Cabe ressaltar que o conceito de agência é, segundo Eicher (2014), algo controverso e que necessita de certas ponderações



SUMÁRIO



para diferenciá-lo de outros conceitos que, de modo inadequado, são tradicionalmente utilizados na literatura como seus sinônimos. Um dos casos apontados pela autora é o sentido de interação, que se difere da agência na medida em que não oportuniza o que Murray (2003, p. 127) chama de “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas”.

Eichner (2014), inspirada em Carr et al. (2003) e Bandura (2001, 2006), afirma que o universo dos *games* apresenta três tipos de agência: agência pessoal, agência por procuração e agência coletiva. A agência pessoal está ligada à relação entre jogador e ambiente. Já a agência por procuração está ligada às formas mediadoras de agência que se manifestam a partir dos múltiplos recursos existentes com os quais se pode interagir em um *game*. Por fim, a agência coletiva reflete as práticas que necessitam de um esforço socialmente independente e que podem, em última instância, desencadear diferentes formas de uma cultura *gamer*.

Essas múltiplas orientações a respeito do conceito de agência, alinhadas à perspectiva do Redesign, servem como norte para que os games sejam trabalhados em conformidade com o Letramento Crítico. De certo modo, a proposta de McDowall (2017), que legitima o Redesign como uma alternativa metodológica no campo de estudos de Letramentos, assemelha-se ao projeto de design defendido pelo *New London Group* (1996) e por Cope e Kalantzis (2000, 2009), autores responsáveis por alavancar os estudos dos Multiletramentos. Tais estudiosos buscavam estabelecer um conjunto de princípios que possibilitasse a transformação de um sujeito, passando da condição de usuário passivo e consumidor dos sentidos para produtor dos próprios sentidos.

A diferença entre a abordagem historicamente defendida pelos expoentes do projeto dos Multiletramentos e a ideia de Redesign está na concepção de crítica. O Redesign preza por uma postura crítica que leve o sujeito a problematizar os discursos e as ideologias, enquanto o projeto dos Multiletramentos é voltado à legitimação de novas culturas

e linguagens que são tradicionalmente relegadas pelas escolas, mas que fazem parte do cotidiano de seus alunos.

Para que o Redesign seja verdadeiramente crítico, os professores e pesquisadores devem desenvolver suas práticas a partir de uma perspectiva alinhada à noção de pós-crítica, que é abordada por Menezes de Souza (2011, p. 133):

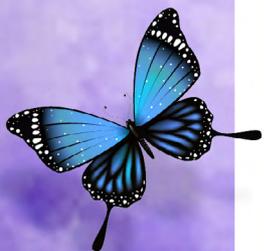
Uma análise pós-crítica é aquela que focaliza a genealogia ou origem histórica dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, enquanto autores e leitores de textos. Essa genealogia se relaciona perfeitamente com a concepção freireana de história, numa visão redefinida de letramento crítico.

Essa noção de pós-crítica deve ser considerada um parâmetro para a escolha metodológica do conceito de Redesign, que está potencialmente engajado com o Letramento Crítico. Sem tal consideração, o Redesign servirá apenas como uma metodologia capaz de explorar outros aspectos sobre jogos digitais que não se enquadram nesta agenda de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo propôs-se a teorizar as principais áreas que norteiam o Letramento Crítico em Jogos Digitais como um campo de estudos emergente e independente no campo de estudos da Linguagem. O trabalho buscou debater os três principais pontos que caracterizam a área: 1) a definição empírica dos jogos digitais, 2) os pressupostos teórico-metodológicos dos Letramentos Críticos voltados ao ensino de língua inglesa e 3) o Redesign.

Primeiramente, os jogos digitais foram abordados como Textos em Ação, segundo Apperley e Beavis (2013), tendo em vista o objetivo



SUMÁRIO



de problematizar as particularidades desses artefatos que permitem apontá-los como objetos de interesse da Linguística Aplicada. Em um segundo momento, os estudos de Letramento Crítico foram problematizados enquanto uma nova agenda voltada ao ensino de línguas estrangeiras. Em um terceiro momento, as principais características que norteiam o Redesign foram problematizadas com o objetivo de apresentar a proposta contextualizada ao ensino crítico de língua inglesa.

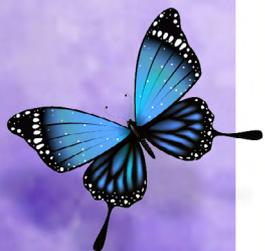
As implicações pedagógicas ligadas ao ensino de língua inglesa mediado pelos jogos digitais tendem a variar de acordo com o contexto educacional, assim como com os jogos escolhidos para serem problematizados em meio às práticas de Redesign. De acordo com o contexto educacional em que jogos forem problematizados, poderá haver uma maior resistência no que diz respeito ao seu uso, assim como pode ocorrer uma dificuldade operacional no que diz respeito aos artefatos tecnológicos disponíveis para as práticas pedagógicas baseadas em jogos digitais.

Para que os jogos digitais possam ser trabalhados criticamente sob a perspectiva do Redesign, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas à filosofia do Letramento Crítico, ou seja, essas práticas devem estar direcionadas para a problematização de uma aparente neutralidade que subjaz os jogos digitais. Caso essas práticas enfatizem apenas os aspectos de ordem operacional e/ou gráfica, sem levar em conta as problematizações necessárias para o entendimento de como as visões de mundo estão imersas no universo do jogo digital, a prática pedagógica não estará amparada em uma perspectiva crítica, mesmo que ela seja capaz de auxiliar na aprendizagem de uma língua.

Por fim, cabe destacar que o campo de estudos de Letramento Crítico em Jogos Digitais é ainda emergente na Linguística Aplicada. As possíveis ligações entre o referido campo e o ensino de língua inglesa revelam uma possibilidade de pesquisa, dentre tantas outras que podem ser seguidas para o ensino crítico de língua inglesa. Dito de



outra forma, as perspectivas abordadas no presente capítulo – que enfatizam os jogos digitais, as implicações do Letramento Crítico para o ensino de língua inglesa e a metodologia de Redesign – devem ser consideradas como um nicho de pesquisa a ser ocupado pelo linguista aplicado em um campo de estudos que preza pelo entendimento de que nenhum jogo digital é desvinculado de um universo ideológico.



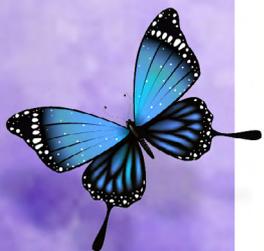
SUMÁRIO



17

*Joselma Maria Noal
Wellington Freire Machado*

A INTERSECÇÃO DA TRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO NO ENSINO REMOTO: remodelando a prática a partir do ensino de língua espanhola



SUMÁRIO



A modalidade remota no ensino superior público brasileiro, implementada na esteira da primeira onda de COVID-19 no país, trouxe uma série de desafios para as comunidades universitárias. Sessões de capacitação, domínio de ferramentas inéditas, letramento digital, reuniões de alinhamento e uma infinidade de (novos) aportes passaram a fazer parte da rotina de professores e discentes. Com a adoção do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), metodologias ativas trouxeram à tona reflexões sobre ludicidade, criação de projetos, autonomia e curiosidade intelectual. Nestes tempos, a formação continuada, fiel companheira de jornada de professores de todos os níveis da carreira, reafirma a sua importância pedagógica e os professores passam a criar videoaulas, *podcasts* e imagens pedagogicamente atrativas a partir de *softwares* de manipulação. Com todo o preparo prévio realizado, o grande ritual de passagem se deu através do cruzamento da teoria para a prática, lugar onde poder-se-ia comprovar a efetivação não só das conjecturas, mas também das expectativas pedagógicas geradas por este novo modelo.

Logo, considerando a realidade do estudante e do professor brasileiro, os desafios tecnológicos se deslocaram para a esfera socio-cultural, ultrapassando os limites do pedagógico, diante da dificuldade de acesso à internet, a computadores, a notebooks e a celulares. Neste cenário de desigualdade social, o professor, uma vez mais, assumiu o seu papel de transpositor de barreiras ao buscar alternativas para diminuir o problema da evasão e os índices de reprovação.

Este capítulo trata da intersecção do ensino, da pesquisa e da extensão como forma fundamental de driblar as dificuldades no ensino de língua espanhola em uma modalidade de ensino superior totalmente virtual, modalidade esta adotada no ensino superior público brasileiro devido à pandemia. Trata-se de uma reflexão sobre as primeiras experiências de ensino remoto, tendo o professor como articulador principal do resgate pedagógico em um sistema implementado abruptamente. A prática pedagógica, exercida por docentes de língua espanhola na



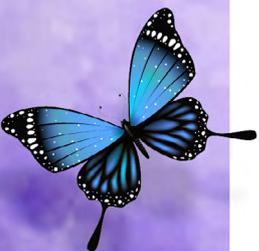
Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no ensino remoto, foi fundamentada, da mesma forma que no ensino presencial, na pedagogia crítica, afirmando a possibilidade de um trabalho que acredita em uma educação problematizadora e busca estabelecer sempre uma relação dialógica entre educador e educando.

Utilizou-se como referencial teórico as contribuições crítico-pedagógicas de Freire (1985; 1987; 1996;) e também as reflexões sobre o ensino online de Heckler et al. (2020); Pimentel e Carvalho (2020); Pimentel (2019) e Santos (2020). Quanto à organização do capítulo, em um primeiro momento será apresentada uma contextualização da ação pedagógica; a seguir, os projetos de pesquisa, ensino e extensão executados; na sequência, a prática docente propriamente dita, como foram ministradas as disciplinas no ensino remoto e, por último, as considerações finais.

CONTEXTUALIZANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA

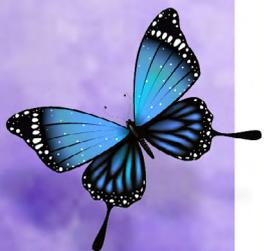
O início do ano de 2020 foi afetado de forma drástica pela pandemia do COVID-19, dando início a uma mudança de rumo na vida de todos. O que parecia algo temporário, avançou desproporcionalmente na linha temporal. Diante disto, a educação precisou ser repensada, remodelada. Os professores de diferentes níveis de ensino, de escolas públicas e privadas, de institutos e universidades federais, tiveram o desafio de buscar alternativas de ensino na modalidade remota, a fim de responder à sociedade e cumprir a sua função de forma responsável.

Em países em que não há desigualdade social, a resposta foi mais rápida que no nosso país, marcado pela pobreza, pela falta de condições de vida digna, onde ter acesso à internet é um luxo para uma par-



SUMÁRIO





SUMÁRIO



te expressiva da população. Além disso, nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul muitos professores, além de mal remunerados, estavam com salários atrasados, sem terem uma boa qualidade de internet, alguns sem computadores ou notebooks tiveram uma dificuldade enorme para atender os estudantes de forma remota. Outro agravante era sobre a lacuna tecnológica, o desconhecimento dos educadores sobre uso das plataformas digitais e tecnologias aplicadas à educação.

Nós, docentes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em uma situação que pode ser considerada privilegiada, tendo em vista a situação de miserabilidade em que vivem muitos brasileiros, conseguimos reorganizar os planos de ensino das disciplinas, fomos instrumentalizados para o uso da plataforma AVA FURG e pudemos retomar as aulas de forma remota em setembro.

Foram necessários seis meses para a retomada definitiva das aulas, tempo necessário para disponibilizar recursos e, assim, oferecer as condições mínimas aos discentes em situação de vulnerabilidade social para que não fossem prejudicados em seus estudos. Recebemos muitas críticas pela demora na retomada do calendário acadêmico por parte de uma parcela da sociedade brasileira que ignora, despreza e desqualifica a educação do ensino público superior e que, lamentavelmente, desconhece a realidade do próprio país em que vive. No entanto, também recebemos muita compreensão, apoio e solidariedade de outra parcela da população que tem empatia, aplaude o trabalho da universidade pública e reconhece a desigualdade social existente em nosso país.

Cabe lembrar que instrumentos governamentais, como o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a implementação de sistema de cotas, atuaram para iniciar um processo de democratização das universidades públicas, tornando este um espaço real de inserção das classes financeiramente menos favorecidas. Todos sabem que a educação é um direito de todos, ga-



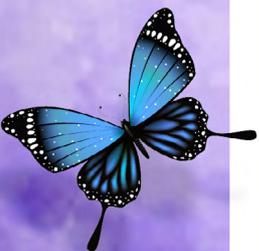
rantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. No entanto, sabemos, também, que ainda há muito a ser feito para o acesso a todos os níveis de escolaridade, incluindo o ingresso à universidade pública.

Embora ainda tenhamos um caminho longo para uma situação ideal de acesso para todos os interessados em realizar um curso superior em uma universidade pública brasileira, as medidas supracitadas permitiram, sem dúvida, um bom começo. Em virtude da dificuldade financeira de muitos acadêmicos da FURG é que foi necessário este período, de março a setembro, para a construção de vários editais de fomento que possibilitassem a permanência e garantissem a continuidade dos estudos em ensino remoto com as condições mínimas exigidas por esta modalidade de ensino.

PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO: APRESENTANDO AS ATIVIDADES

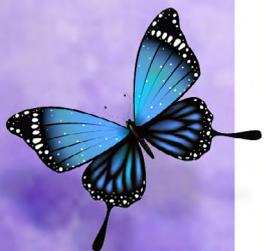
Cientes de nossa função social que consiste em atuar, não somente no ensino, mas também na pesquisa e na extensão, implementamos projetos, a fim de instrumentalizar egressos e complementar a formação dos estudantes diante dos muitos desafios neste momento de isolamento social e de ensino remoto. Os projetos foram planejados considerando, tanto os nossos ex-alunos, hoje professores em escolas públicas e privadas, como os estudantes matriculados nos cursos de licenciatura em Letras, Comércio Exterior, Relações Internacionais, Tecnologia em Eventos, Hotelaria e Turismo.

No mês de maio de 2020, os professores de espanhol Marcus Fontana e Angelise Fagundes convidaram colegas representantes das universidades do interior do RS para juntos planejarem um projeto interinstitucional intitulado: *Entre Nosotros: docentes em diálogos digitais*.



SUMÁRIO





SUMÁRIO



No período entre 27 de junho e 19 de dezembro foram realizados 23 webinários com a transmissão de um breve vídeo pré-gravado com um tema de interesse dos docentes e discentes de língua espanhola, seguida de uma conversa com o convidado especialista. Os encontros contaram não só com a participação dos docentes, discentes e egressos das universidades da equipe organizadora – FURG, UFFS, UFPel, UFSM e Unipampa –, mas também de outras universidades brasileiras. O formato *online* atinge, comprovadamente, maior público que as atividades presenciais, dada sua abrangência geográfica irrestrita. Em cada webinário, nos quais foram compartilhadas pesquisas e práticas educacionais focadas no ensino de língua espanhola, registrou-se uma média de 60 participantes. Essa adesão marcou a necessidade de remodelar o Entre Nosotros que segue em atividade com webinário mensal e também com cursos de formação continuada dirigidos aos professores de espanhol.

Conforme Freire (1996, p. 21), “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nós, docentes responsáveis pela formação de futuros professores, devemos estimular a reflexão crítica sobre o exercício do magistério, não só como uma contribuição à sociedade, mas também pelo laço afetivo estabelecido com os egressos que não deve ser desfeito após a formatura. A acolhida permanece e se torna ainda mais intensa quando o estudante passa a atuar como professor.

Ainda no fluxo das atividades que antecederam o retorno às aulas, sublinha-se o ciclo de palestras intitulado Conhecimento e Educação Compartilhadas em Tecnologias de Aprendizagem (CONNECTA!). O Conecta foi uma iniciativa de um grupo de professores do *campus* Santa Vitória do Palmar, da Universidade Federal do Rio Grande. Nesse evento, a cada semana um especialista palestrava sobre um assunto de interesse aos estudantes (gestão financeira, tradução, gestão do tempo, ecoturismo, turismo predatório, e outros).



As atividades, constantes em um primeiro momento da pandemia, serviram para manter os estudantes ligados ao conhecimento produzido em suas respectivas áreas de formação.

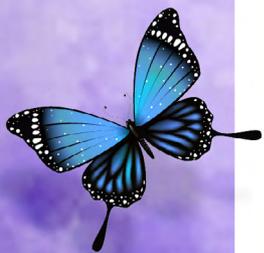
Com o reinício do semestre letivo na FURG no mês de setembro, novos projetos de extensão foram realizados, com o objetivo de sanar lacunas na aprendizagem, como o desenvolvimento da oralidade no Clube de Conversação e da compreensão leitora no projeto Clube de Leitura.

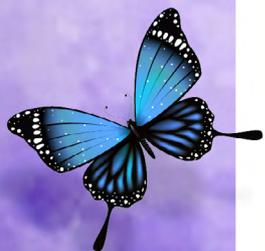
O projeto de extensão *Clube de Leitura: a narrativa breve de autores de língua espanhola* teve sua primeira edição entre os meses de outubro e dezembro de 2020, com encontros quinzenais, contou com a leitura de seis textos de autores de diferentes países: México, Espanha, Argentina e Nicarágua. Participaram em torno de setenta leitores de diferentes locais do Brasil no projeto que está em segunda edição entre os meses de março e junho de 2021.

O Clube atuou, e segue atuando, como uma atividade de incentivo à leitura, como uma prática cultural e pedagógica, compreendendo as seguintes etapas: apresentação do autor e da obra, motivação para posterior debate ou roda de conversa sobre o texto. A leitura é feita na língua original, mas a conversa ocorre em português, a fim de ampliar o público leitor e democratizar o espaço. Trata-se de um ambiente de discussão aberto a qualquer interessado a ler textos literários em prosa em língua espanhola e visa promover a leitura crítica e prazerosa, estimular novos processos de leitura e contribuir para formação de leitores mais qualificados, mais sensíveis ao objeto artístico e mais respeitosos ao olhar, à leitura do outro.

No Clube, a leitura compartilhada permite a troca de percepções sobre o texto lido, o diálogo enriquece a experiência de leitura. Ao conhecer o que o texto provocou no outro, ao considerar o olhar do outro sobre o lido, o sujeito leitor desenvolverá não só uma maior sensibilização para

SUMÁRIO





SUMÁRIO

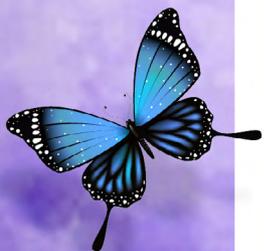


o objeto artístico, como também um maior respeito às múltiplas leituras, tendo em vista que, no Clube, inexistiu julgamento de valor sobre esta ou aquela leitura, sendo todas consideradas de igual importância.

O papel da arte é essencial sempre na vida do ser humano, no entanto, se torna ainda mais indispensável em tempos de pandemia, pois o isolamento pode causar solidão e depressão, devido à incapacidade de interação com outras pessoas e à mudança radical na rotina vivida. A literatura pode amenizar o impacto psicológico nesse momento, auxiliando a enfrentar o período pleno de incertezas e de sentimentos negativos. O projeto, através da leitura e discussão de textos *online*, contribuiu, e segue contribuindo, portanto, para a promoção da capacidade cultural, intelectual e emocional dos participantes. Sem dúvida as leituras e as discussões realizadas no Clube possibilitaram o inquietar os sujeitos leitores sobre questões existenciais, porque afinal como aprendemos com Freire (1987, p. 38): “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Com relação ao projeto de ensino, o GET – Grupo de Estudos e Práticas de Tradução, que já ocorria de forma presencial, foi remodelado para oferta na modalidade online, além de ampliado com a substituição da coordenadora. Em 14 de setembro de 2020 iniciou, com novo formato e sigla, o GETEC – Grupo de Estudos de Tradução e de Escrita Criativa, considerando o mercado de trabalho para o profissional de Letras, não apenas centrado na docência. Foram realizados quatro encontros de cada módulo e um último encontro conjunto de avaliação dos encontros e sugestões para próxima edição. Ao todo participaram 30 discentes, 15 em cada módulo. E as vagas foram preenchidas no primeiro dia de divulgação do projeto, que segue em segunda edição entre os meses de março a maio de 2021.

O projeto foi planejado visando instrumentalizar os licenciandos de Letras Português-Espanhol, com ferramentas básicas, para outras



SUMÁRIO

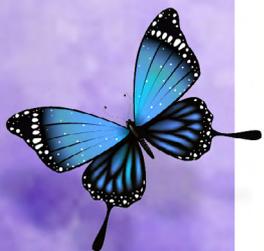


áreas de atuação, além do exercício do magistério, como a tradução e a escrita criativa, a fim de diversificar as oportunidades de mercado profissional do/a egresso/a. As áreas de tradução literária e de escrita criativa não são contempladas de modo significativo no currículo regular do curso. A tradução figura como disciplina optativa e a escrita criativa inexistente.

O GETEC, aberto a estudantes de Letras em geral (Português, Inglês, Francês ou Espanhol) e demais interessados matriculados em outros cursos da FURG, configura-se como um apoio pedagógico em áreas atrativas e potenciais na prática profissional em Letras, atuando como uma formação complementar. Os módulos, divididos em tradução literária e escrita criativa, contam com leitura e discussão de textos teóricos e práticas de tradução e de escrita.

O projeto de ensino está vinculado ao Núcleo de Tradução (NU-TRA) da FURG, que se constitui, desde 2016 (ao se integrar de modo efetivo ao ILA), como um espaço-chave na articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão dedicados a fomentar o campo dos estudos de tradução, práticas de tradução literária e de escrita criativa na Universidade.

No curso de licenciatura em Letras os alunos não exercitam a escrita literária, relacionando-se com o texto de forma teórica, o que refletirá em sua prática docente futura. Como formadores docentes devemos sensibilizar e aproximar o licenciando da prática literária, para que ele o faça quando professor, daí a importância de promover oficinas de escrita criativa. Com relação à tradução, o discente, ao confrontar-se com a prática da tradução literária, aprende além de conhecimentos linguísticos. Através da leitura, compreensão, recriação/transposição de um texto a outro idioma, o estudante amplia seu repertório cultural, sua visão de mundo. Além disso, ao conhecer a realidade do texto a ser traduzido, poderá comparar e refletir sobre a sua própria realidade. Portanto, o exercício tradutório permite o desenvolvimento da criticidade do licenciando em Letras.



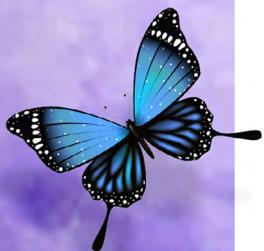
SUMÁRIO



O GETEC desenvolve potencialidades literárias, criativas, críticas, linguísticas e culturais, instrumentalizando os futuros docentes para que possam atuar nas escolas e desempenhar bem o papel de sensibilizar e provocar o encantamento pelos estudos literários e linguísticos. Tanto o exercício de traduzir como o de escrever contempla vários saberes, é papel da universidade oportunizar tais práticas, pois: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.” (FREIRE, 1996, p. 13-14)

Já o projeto de extensão: *Espanhol online: um direito linguístico em contexto interescolar e de multicampia* foi criado devido à impossibilidade de realização de estágio obrigatório de forma presencial. Além disso, foi um imperativo para a criação e execução desse projeto o compromisso social docente que visou contribuir para a democratização do ensino de línguas. O acesso a diferentes línguas, como a língua espanhola dentro da universidade, deve ser considerado um direito linguístico àqueles que estão em sua formação profissional e acadêmica, para que possam acessar as literaturas de suas áreas de conhecimento em língua espanhola, para que tenham a possibilidade de apresentar suas pesquisas nessa língua e apresentar seus trabalhos na comunidade científica, alcançando maior número de interlocutores e pares por meio da língua estrangeira.

Levando em consideração a necessidade de recriar a disciplina de Estágio Supervisionado IV - Língua Espanhola, atendendo aos anseios dos estudantes em expectativa de formatura, para o período emergencial, integramos juntamente com outra colega o projeto supracitado, a fim de atender as necessidades dos discentes de Letras Português-Espanhol e também as demandas de discentes dos *campi* da FURG. Foram oferecidos seis cursos, vinculados ao CELE (Centro de Línguas Estrangeiras), sendo: dois de *Língua Espanhola I* para as comunidades acadêmicas dos *campi* São Lourenço do Sul e Santo



SUMÁRIO



Antônio da Patrulha e três cursos de *Leitura em Língua Espanhola* inicialmente planejados para os *campi* Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul que foram ampliados a qualquer interessado, assim como o único curso de *Língua Espanhola Curso Preparatório para o ENEM*.

As aulas planejadas pelos estagiários dos cursos de Leitura, especialmente, tiveram como foco os conteúdos culturais. Dentro de uma concepção de que, ao conhecer a cultura do outro, o estudante perceberá com maior clareza a sua própria cultura, como diz Antonio Faundez sobre a fala de Paulo Freire na *Pedagogia da Pergunta* (1985, p. 17): “(...) não podemos julgar a cultura do outro através de nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e a nossa própria cotidianidade”. A citação apresenta o olhar de um exilado vivendo em outro país, mas a reflexão cabe no ensino de línguas, na qual devemos penetrar na cultura do outro, e assim poderemos conhecer melhor também a nossa própria cultura. O reforçar a consciência sobre a identidade latino-americana permeou os planos de aula. As semelhanças entre os povos, a percepção do quanto nos identificamos e nos aproximamos como latino-americanos e do quanto somos também diferentes, destacando aquilo que nos caracteriza e marca como brasileiros, foi o foco e o atrativo da prática docente realizada.

O ENSINO - REDIMENSIONANDO A PRÁTICA

Considerando o contexto de imprevisibilidade, surpresa e caos, ocasionado pela pandemia, as práticas pedagógicas foram adaptadas. Os professores foram submetidos a sessões de capacitação,



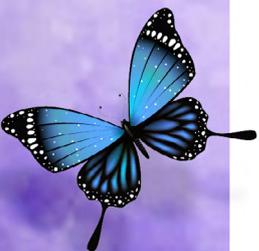
passaram a aprender a dominar ferramentas inéditas e também entenderam como funcionam as cordas que movem a ideia de letramento digital. Além disso, uma infinidade de (novos) aportes passaram a fazer parte da rotina de docentes e discentes.

Para começar, foi preciso traçar as linhas que diferenciavam o ensino que estava se propondo (o ensino remoto) da educação a distância, modalidade de ensino popularizada no Brasil durante os governos Lula e Dilma Rousseff e que serviu como ponta de lança para a expansão do ensino superior no Brasil.

De acordo com Mariano Pimentel, em “Princípios do desenho didático da educação online”, existem linhas distintivas que marcam claramente as diferenças entre a Educação a Distância (EaD), os cursos *online* aberto e massivo (MOOCs), a Educação Ubíqua e o ensino com aproximação das práticas pedagógicas às práticas (ciber)culturais:

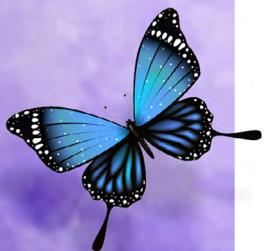
Este novo cenário sociotécnico vem reconfigurando os processos educativos e fazendo emergir novos processos de ensino-aprendizagem como Educação a Distância mediada pela internet (EAD), MOOC (curso online aberto e massivo) e Educação Ubíqua (SANTAELLA, 2014). Contudo, esses processos educacionais não necessariamente estão alinhados com as práticas típicas da cibercultura, como buscar, navegar, conectar-se, compartilhar, curtir, comentar, interagir, postar, criar (autorias), dentre outras práticas. Precisamos (re)pensar a educação buscando uma aproximação das práticas pedagógicas com as práticas (ciber)culturais para que o processo educacional faça mais sentido para os educandos na contemporaneidade (PIMENTEL, 2018, p.3).

Em nosso contexto, a Universidade Federal do Rio Grande, foi necessário adaptar a plataforma Moodle utilizada nos cursos EaD da instituição para uma nova versão, batizada com o genérico nome de AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para além de ser apenas uma plataforma, o AVA foi criado sobre as bases que sustentam a ideia de uma pedagogia diferenciada. De acordo com Heckler, o AVA



SUMÁRIO





SUMÁRIO



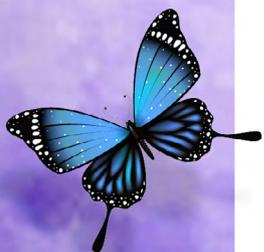
é constituído por “ferramentas que permitem intercâmbio de ideias, informações e experiências como também dão suporte a produção colaborativa entre seus usuários. Dentre essas ferramentas, o *chat*, fóruns e wikis (na produção coletiva, como o exemplo a ser desenvolvido no *google drive*), são potenciais para estruturar interações no ambiente de forma multimidiática e hipertextual.” (p.5).

Tendo em vista o fato de que o espaço virtual é um ambiente não evanescente, o aspecto visual tornou-se um imperativo bastante importante na construção dos espaços das disciplinas. Nesse sentido, foi indispensável a recorrência a aplicativos, programas e plataforma online que possibilitassem o desenvolvimento de imagens com apelo visual. Nunca anteriormente foram tão usados aplicativos como Canva, Photoshop, Adobe, Airbush e outros. A recorrência a esses aplicativos sinalizou, evidentemente, para o desenvolvimento de habilidades que muitos docentes não tinham. A possibilidade de manipular imagens, sem lugar a dúvidas, favorece o fluxo criativo de imagens que auxiliam no desenvolvimento de atividades e também de abordagens pictóricas.

A seguinte tabela é uma adaptação de Pimentel (2018), Pimentel e Carvalho (2020) e Santos (2020) elaborada por Charles dos Santos Guidotti e Valmir Heckler (2020), em MOOC intitulado “Ser Professor no Contexto Online”, ministrado aos docentes da Universidade Federal do Rio Grande em etapa prévia ao início do semestre letivo remoto. O Quadro 1 trata de princípios didático-pedagógicos que devem ser considerados em uma metodologia de ensino online:

Quadro 1 - Princípios didático-pedagógicos do ensino online

Uso de diferentes Ambiências Computacionais	Para além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle em nossas disciplinas devemos nos apropriar de diferentes Ambiências Computacionais como aplicativos, redes sociais, editores e interfaces. Algumas sugestões de ambiências computacionais: Facebook, Instagram, Youtube, WhatsApp e Google Drive.
---	---



SUMÁRIO

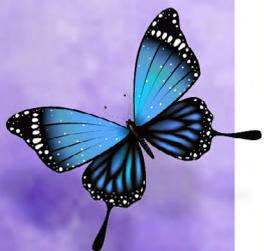


Interatividade e Colaboração	Promover a interatividade e a colaboração por meio de diferentes interfaces de conversação, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • fóruns de discussão – com a discussão de textos científicos, estudos de caso, debates mediados por audiovisuais, fóruns sociais, construção de midiateca interativa, oficinas. • wikis – por meio do desenvolvimento de projetos e produções colaborativas de textos, vídeos, áudios.
Ênfase na Autoria e Coautoria	Autoria é fundamento docente e discente. A autoria visa possibilitar professor e estudantes a interagir, discutir com o coletivo, manipular e criar seus próprios conteúdos/artefatos, convidar o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a coautoria em rede. A autoria pode acontecer em: Narrativas pós-leitura de referenciais teóricos, no desenvolver projetos (construção de blogs, informativos, jogos entre outros).
Avaliação Formativa	A avaliação deve acontecer a partir dos registros, marcas, rastros deixados pelos estudantes ao longo do processo formativo. Neste processo, é importante envolver e responsabilizar todos os sujeitos envolvidos, sejam estudantes e professores.
Docência Ativa	O professor irá mediar situações de aprendizagem, arquitetar novos percursos de discussão, interagir, provocar e não apenas tirar dúvidas. O docente desempenha o papel de dinamizador do grupo.
Curadoria de Conteúdo Online	O professor ao realizar a curadoria está mapeando, organizando e dando visibilidade a determinados conteúdos. Associado a curadoria, sugere-se a constituição de apresentações em pequenos textos ou vídeos ou áudios interligando aos conteúdos encontrados. Além disso, é importante considerar os conteúdos produzidos pelos próprios estudantes.

Fonte: Heckler e Guidotti. (2020). Adaptado de Pimentel (2018), Pimentel e Carvalho (2020) e Santos (2020).

Em relação ao uso de ambientes diferenciados, além dos ambientes oficialmente adotados pela universidade - neste caso o AVA e a plataforma MConf - também se recorreu a: a) redes sociais para divulgação de atividades abertas; b) plataforma de hospedagem de vídeos, como Youtube e DailyMotion, para disponibilizar as vídeo-aulas; c) Plataforma soundcloud para disponibilização de podcasts.

A questão da interatividade e da colaboração são fundamentais para a concepção de ensino atualmente em voga. Considerando a riqueza proporcionada pelas possibilidades de diálogo, é de importância incontestável o uso de fóruns nos quais os estudantes possam



SUMÁRIO



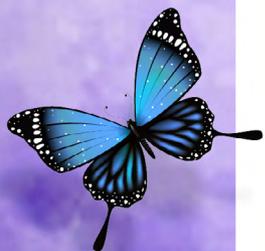
debater - a partir de suas próprias perspectivas - os assuntos disponibilizados no ambiente a cada semana. Além disso, os fóruns também podem ser uma excelente ferramenta no auxílio à ampliação do vocabulário dos estudantes de língua estrangeira. Essa ferramenta auxilia também no processo de avaliação formativa, descrito pelos autores no quadro anteriormente reproduzido.

Outra questão relevante nesse contexto é a curadoria de materiais. A internet é um campo profícuo de informações de qualidade variada. Essas informações devem ser filtradas e selecionadas pelos professores a partir dos interesses pedagógicos de seus estudantes. Graças ao programa de monetização do YouTube, atualmente é abundante a oferta de materiais em língua espanhola. São produtores de conteúdo de diversos países. Ávidos por produzir, eles elaboram e publicam materiais que, ao serem selecionados pelo professor-curador, podem gerar excelentes resultados no processo de estruturação das aulas e no preparo de atividades.

Ao planejar as aulas para o ensino remoto, os docentes modificaram a sua prática pedagógica. Além disso, o uso de ferramentas digitais desafiou-nos a selecionar e a criar sequências didáticas. No caso da Língua Espanhola, buscamos vídeos no YouTube e textos de diferentes gêneros que fossem atrativos e que dessem conta da diversidade linguística e cultural dos povos hispanofalantes.

Os professores aprenderam, e muito, pesquisando e planejando, tanto quanto os estudantes na realização das tarefas propostas no AVA. A frase de Freire (1996, p. 19) ilustra bem o momento: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”.

Foi significativo ver o risco e a aceitação do novo como aspectos positivos para o processo de ensino-aprendizagem, além de enxergar



SUMÁRIO



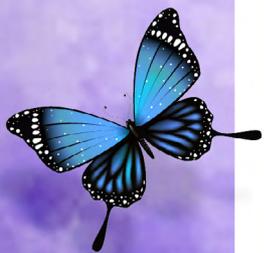
no ensino remoto a possibilidade de ressignificar o exercício da docência e acreditar em uma nova modalidade de ensino, na qual também pode ser estabelecida uma troca efetiva de saberes. Afinal nos identificamos com a ousadia de Freire (1985, p. 27): “Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente”.

A autonomia ocorre na aprendizagem da língua espanhola no ensino presencial, pois é fundamental que o aprendiz dedique muitas horas de estudo além dos horários da sala de aula. No ensino remoto a autonomia destaca-se como um valor positivo. De acordo com Freire (1996, p. 25) devemos “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Porém, a aprendizagem não se deu somente de modo autônomo. Destacamos o envio dos *feedbacks* dos docentes aos estudantes de modo pessoal como uma forte contribuição para o aprimoramento das potencialidades de compreensão leitora e auditiva, bem como de produção oral e escrita na língua espanhola.

A criação de materiais para o ensino remoto, utilizando os recursos do AVA, contribuíram para a construção dos saberes, sendo o ensino e a aprendizagem aqui concebidos a partir de uma educação problematizadora que estabelece uma relação dialógica e não como uma educação bancária, como a crítica de Freire (1987, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIANDO A PRÁTICA

A educação, a justiça social e a pedagogia nunca são temas simples e esgotáveis. A experiência que ora apresentamos é produto de nossas práticas, que por sua vez resultam do amálgama de diversos fatores influenciados por agentes sistêmicos e *habitus* pré-defini-



SUMÁRIO



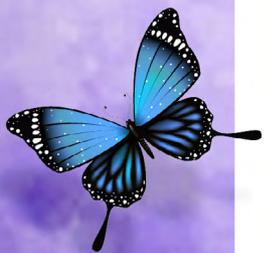
dos. Quando propomos, em um primeiro momento, a união do ensino, da pesquisa e da extensão, estamos buscando uma via alternativa às limitações impostas pela realidade que se impôs naturalmente.

Apesar de nossas experiências parcialmente positivas, estamos cientes de que a formatação do ensino remoto não é a ideal. Falta o cotidiano, a interação humana, o olho no olho, o fator imprevisibilidade e tantas outras nuances que constituem a prática que entendemos por ser-docente: o crescer a partir de um contexto de construção empírica do conhecimento, um contexto de interação presencial. Ao mesmo tempo que percebemos a necessidade de volta à rotina a que estávamos acostumados, dentro da universidade e com as aulas ministradas de modo presencial, sabemos que a experiência adquirida durante o ensino remoto, não deverá ser descartada, esquecida, rejeitada, mas sim configurada, repensada, ressignificada como deve ser nossa prática docente sempre. Um exemplo disso, é a utilização do AVA como complemento ao conhecimento mobilizado em sala de aula. Uma (nova?) forma de compartilhamento de materiais, que deixa definitivamente no passado as intermináveis filas nos setores de fotocópia das universidades.

Somente com a consciência das perdas e dos ganhos desse momento histórico turbulento é que poderemos usufruir do positivo aprendido e apreendido neste momento de isolamento social. Somos professores, pesquisadores, portanto, somos ou deveríamos ser eternos aprendizes, afinal acreditamos que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13). É justamente essa atitude consciente de transformação do aprendizado mencionada por Freire que entendemos ser a via que nos conduzirá a uma postura pedagógica retilínea. Para nós, docentes atuantes em um país no qual somos constantemente massacrados tanto pelo poder público como pela iniciativa privada, é fundamental que sigamos o exemplo da flor de lótus, buscando deixar florescer o nosso melhor em meio ao charco do contexto natural que nos cerca.

REFERÊNCIAS

- AARSETH, E. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- ACHUGAR, H. *Prólogo*. In: RAMA, Á. *La Ciudad Letrada*. Montevideo: Arca, 1998.
- ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012 [1995].
- ALBERTI, J. The game of reading and writing: how video games reframe our understanding of Literacy. *Computers and Composition*, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 258-269, 2008.
- ALENCAR, A.F. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. *Anais...* Recife, Pernambuco. 2005.
- ALENCAR, A.M.; MORAES, A.L. Dossiê Iauaretê. *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 114-132, 2005.
- ALTBACH, P.G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *The NEA 2005 Almanac of Higher Education*, p. 63-74, 2005.
- ALVES, R. *Por uma educação romântica*. Papirus: São Paulo, 2011.
- AMIEL, T. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N.L. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. EDUFBA/ Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33.
- APPERLEY, T.; BEAVIS, C. A model for critical games literacy. *E-Learning and Digital Media*, Washington, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2013.
- AQUINO, T.A.A. *Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl*. São Paulo: Paulus, 2013.
- AUGUSTI, R.B. Teoria Crítica de Currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, v.3, n.2, p. 255-269, 2017.
- AVELAR, F.J.S. *O inglês no Enem e na escola: práticas de dois professores do ensino médio*. 2015, 275 p. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.



SUMÁRIO



BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-82, 2005.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C.J.C.A. Administrando o Risco: uma Teoria Substantiva da Adaptação Estratégica de Pequenas Empresas a Ambientes Turbulentos e com Forte Influência Governamental. *RAC*, edição especial, p. 157-179, 2004.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 52, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. Towards a Psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, Washington, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.

BANKS, J.A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In: BANKS, J.A.; BANKS, C.A.M. (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004. p. 3-29.

BARANZELI, C.; MOROSINI, M.C.; WOICOLESKO, V.G. “A chave está na troca” – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Revista Série-Estudos*, v.25, n.53, p. 253- 274, 2020.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

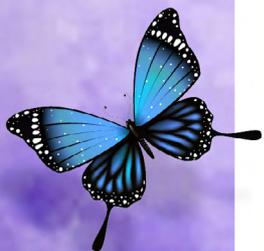
BARTHES, R. *Aula*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2013 [1980].

BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais*, Tipificação e Interação. Organização: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUVOIR, S. *O Segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BEELEN, J. Conclusions. *Guide of good practices Tempus Corinthiam*. In: BEELEN, J. et al. (Orgs.). 2013. p. 255-262.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAI, A. et al. (Org.). *The European Higher Education Area: between critical reflection and future policies*. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80.



SUMÁRIO



BELLI, M. et al. A internacionalização do currículo e a Pedagogia da Autonomia de Freire: descendo a Torre de Babel. *Todas as Letras Revista de Língua e Literatura*, v. 20, n.1, 2018, p. 45-53.

BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas / SP: Pontes Editores, 2006 [1965], p. 68-80.

BENVENISTE, E. Da subjetividade da linguagem. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas / SP: Pontes Editores, 2005 [1956], p. 284-293.

BENVENISTE, E. O aparelho formal de enunciação. In: BENVENISTE, Emile. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas / SP: Pontes Editores, 2006 [1970], p. 81-90.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. Vol. I. New York: Routledge, 2003 [1971].

BEVILÁQUA, A. F. *Linguagens e tecnologias a serviço de uma Ética Maior: a produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos*. 2017. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) – UCPel: Rio Grande do Sul, 2017.

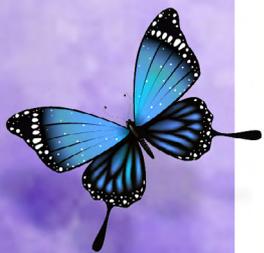
BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Made in Brazil: Inovações tecnológicas no âmbito de um sistema de autoria aberto para o ensino de línguas. *Revista Linguagem em Foco*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 8–29, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4029>>. Acesso em 11 abr. 2021.

BEVILÁQUA, A. F.; VETROMILLE-CASTRO, R.; LEFFA, V. J. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de REA para letramentos críticos e competência simbólica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, s.p., NO PRELO. DOI: 10.1590/1984-6398202116278.

BEZERRA JUNIOR, B. Subjetividade: Quem sabe, a hora de mudar de jogo? In: NEVES, J.R.C. *O mundo pós-pandemia: reflexões sobre uma nova vida*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2020, p 245-254.

BEZERRA, F.A.S.; NASCIMENTO, R.G. The role of multimodality labs in multiliteracy projects. *Ilha do Desterro*, n. 64, p. 135- 171, 2013.

BEZERRA, M.A.; REINALDO, M.A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Editora Cortez, 2013.



SUMÁRIO



BHATIA, V.K. *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BHATIA, V.K. *Worlds of written discourse*. London: Continuum, 2004.

BLANCO, J. *A avaliação de língua inglesa no Enem: efeitos de seu impacto social no contexto escolar*. 2013, 132 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

BOGOST, I. *Persuasive Games: the expressive power of videogames*. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

BOGUSZEWSKI, J.H. *Uma história cultural da erva-mate: o alimento e suas representações*. 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado em História) - Curso de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BOND, S. *Engaging Educators: bringing the world into the classroom. Guidelines for Practice*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. 2003.

BOURDIEU, Pe. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor, 2002.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI, 2008

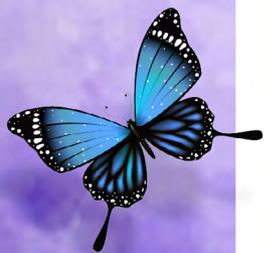
BOURN, D. From internationalisation to global perspectives. *Higher Education Research and Development*, v. 30, n. 5, p. 559-571, 2011.

BRAHIM, A.C.S.M. Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira. *Revista Intersaberes*, v. 8, n. 16, p.108-130, 2013.

BRASIL. - *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017- Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018 [2017]. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=7370:pnld-2013-portugues>>. Acesso em 22 jan. 2021.



SUMÁRIO



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portal INEP*. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em 20 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf>. Acesso em 09 out. 2019.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. *Lei nº 9.394*. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/2w7rLPz>>. Acesso em 15 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portal MEC*. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exame-evolui-desde-a-criacao-ha-17-anos-e-amplia-opportunidades-na-educacao-superior>>. Acesso em 21 mar. 2019.

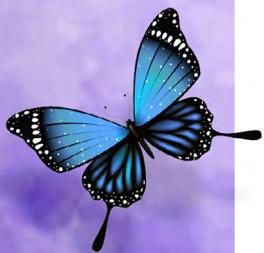
BRASIL. Ministério da Educação. *RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2*. Brasília, DF, 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 11 mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 10 mar. 2020.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.



SUMÁRIO



Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.

BREGMAN, R. *Utopia para Realistas: como construir um mundo melhor*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BRUM, M.H. *Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada*. 2015, 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BUCKINGHAM, D.; BURN, A. Game literacy in theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Waynesville, v. 16, n. 3, p. 323-349, 2007.

BUSATTO, C. *O Fio da História: por uma educação pela paz*. Curitiba, Artes e Textos, 2011.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

CÁCERES, G.H.; LABELLA-SÁNCHEZ, N. Especificidades e demandas do ensino de língua espanhola em um Instituto Federal: políticas linguístico-educativas em cursos técnicos de nível médio. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, v.11, n.3, p.492-505, Jul.-Sep. 2018.

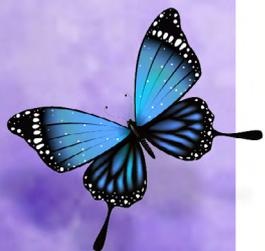
CALDAS-COULTHARD, C. R. Da análise do discurso à análise crítica do discurso. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; SCLIAR-CABRAL, L. (Org.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 19-44.

CARNEIRO, M.C.S.R. *A metalinguagem em quadrinhos: estudo de Contre la Bande Dessinée de Jochen Gerner*. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 281 p., 2015.

CARR, D. et al. Textuality in Video Games. In: COPIER, M.; RAESSENS, J. (ed.). *Level Up: Digital Games Research Conference*. [Utrecht]: Faculty of Arts, Utrecht University, 2003. p. 144-155.

CARRASCO, B. *Existencialismo e psicologia*. Pouso Alegre / MG: Ex-isto, 2019.

CASSIANI, S.H.B.; CALIRI, M.H.L.; PELA, N.T.R. A Teoria Fundamentada nos Dados como Abordagem da Pesquisa Interpretativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 4, n. 3, p. 75-88, 1996.



SUMÁRIO



CAVALCANTE, T.G.; AQUINO, T.A.A. Sentido de vida na educação: um estudo comparativo entre Freire e Flankl. In: DAMÁSIO, B.F.; SILVA, J.P.; AQUINO, T.A.A. (orgs.) *Logoterapia & Educação*. São Paulo: Paulus, 2010, p. 53-78.

CELADA, M.T. Linguagem/sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In.: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.). *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013.

CELADA, M.T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CELADA, M.T.; PAYER, M.O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: PAYER, M.O; CELADA, M.T. (Orgs.). *Subjetivação e Processos de Identificação*. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CHAGAS, M.F.L. *#EntreNÓsNaRede: Ontoepistemogênese de Educadores na Interação com Tecnologias Digitais*. 2019. Tese (Doutorado em Educação, versão do texto submetido à banca de qualificação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul/RS. 2019.

CHARMAZ, K. *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2006.

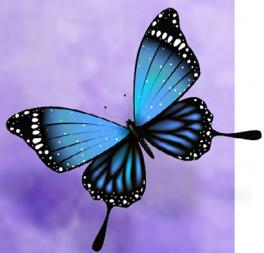
CHARMAZ, K. Constructionism and the Grounded Theory. In: HOLSTEINS, J.A.; GUBRIUM, J. F. (Eds). *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, 2008. p. 397-412.

CLARK, P; SMITH, N. Initial steps towards critical practice in primary schools. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992. p. 238-255.

CLIFFORD, V. *The Elusive Concept of Internationalisation of the Curriculum*. 2013. Disponível em: <<http://www.brookes.ac.uk/services/ccj/definitions.html>>. Acesso em 05 nov. 2020.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005, 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COLOMER, T. Ler com os outros. In: *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.



SUMÁRIO



COMPIANI, M. *As Geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema "A formação do universo"*. 1996. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSTA, A.R. *Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância*. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul/RS. 2021.

COSTA, A.R.; BEVILÁQUA, A.F.; FIALHO, V.R. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: Letramentos Digitais e Críticos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-16, 2020.

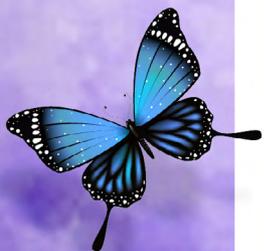
COSTA, A.R.; BEVILÁQUA, A.F.; KIELING, H.S.; FIALHO, V.R. *Paulo Freire hoje na Cibercultura*. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 100p.

COSTA, A.R.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; OLIVEIRA, E. *10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte*. In: LEFFA, V.J.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, A.R. (Org.) *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, v. 1, p. 19-43.

COSTA, A.R.; SILVA, P.L.O. A Openness como ética inerente aos Recursos Educacionais Abertos: a Filosofia de Abertura. In: V Conferência Internacional de Filosofia da Educação e Pedagogia Crítica. *Anais...* Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2020.

COTS, J.M.M. Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, v. 6, n. 4, p. 336-345, 2006.

COUTO, L.P. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. Editora Cortez: São Paulo, 2016.



SUMÁRIO



CRÍTICA. In: *DICIO: Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/critica/>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CROWTHER, P. et al. *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE, 2001.

CUNHA, A.C.S. *The reading perspective of TESLLE: the English Reading proficiency test of UFSM*. 2015. 19f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Graduação em Letras Inglês) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

DAMIANI, M.F. ET AL. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, n. 45, p.57-67, maio/agosto 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em 15 mar. 2021.

DE NARDI, F.S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. 202 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DE WIT, H. Recent trends and issues in international student mobility. *International Higher Education*, Chestnut Hill, n. 59, p. 13-14, 2010.

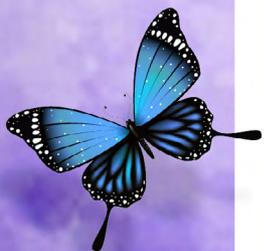
DOMINGUEZ, M. Decolonial innovation in teacher development: praxis beyond the colonial zero-point. *Journal of Education for Teaching*, v. 45, n. 1, p. 47-62, 2019.

DORNELLES, C.; IRALA, V. Dos apagamentos na BNCC de língua inglesa: entre novas e velhas roupagens. In: SILVA, K.A.; XAVIER, R.P. (orgs.). *Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2021. p. 205-220.

DUBOC, A. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2015a.

DUBOC, A. Letramentos Críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b. p. 209 - 229

DUBOIS, W; MARCUZZO, P. Testes de proficiência como práticas sociais: o TOEFL ITP da ETS e o TESLLE da UFSM. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 464-485, 2020.



SUMÁRIO



ECKERT, J.P. *O povo dos herveas: entre o extrativismo e a colonização* (Santa Cruz, 1850-1900). 2011. 187 p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Estudos Latino-Americanos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

ECO, U. *Sobre a literatura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE (ETS). *Official guide to the TOEFL ITP test*. Princeton, 2014.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE (ETS). *Official TOEFL handbook*. Princeton, 2012a.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE (ETS). *Supervisor's manual*. Princeton, 2012b.

EICHNER, S. *Agency and Media Reception: experiencing video games, film and television*. Berlin: Springer, 2014.

ESKELININ, M. *Cybertext Poetics: the critical landscape of New Media Literary Theory*. New York: Continuum, 2012.

ESKELININ, M. Towards computer game studies. *Digital Creativity*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 175-183, 2001.

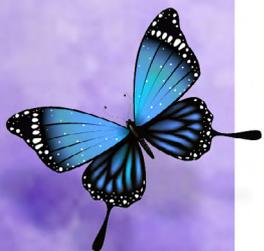
FAGUNDES, A. *Pelos Bosques da Formação: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da Biologia do Amor*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 142. 2018.

FAGUNDES, A.; FONTANA, M.V.L. Aprender (e Ensinar) com o Coração: a afetividade na sala de aula de línguas. In: FAGUNDES, A.; FONTANA, M.V.L. *Os Afetos na Língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 65 - 84.

FAGUNDES, A.; VERGARA-NUNES, E.; FONTANA, M.V.L. O Sul Resiste: um olhar do interior sobre a luta pelo espanhol nas escolas do RS. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D.P.; SANTOS, G.R. *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 57-76.

FAGUNDES, T.B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p.281-298, abr.-jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.



SUMÁRIO



FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London, New York: Longman, 2010 [1995].

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Media Discourse*. London: Edward Arnold, 1995.

FERREIRA, M.C.L. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M.C.L. (orgs.). *Memória e História na/da Análise do Discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 55-64.

FERRARI, M. *Interações transfronteiriças na zona de fronteira Brasil-Argentina: o extremo Oeste de Santa Catarina e Paraná e a Província de Misiones (Século XX e XIX)*. 445 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA-PINTO, C. Escrita, auto-representação e realidade social no romance feminino latino-americano. In: *Revista de Crítica Literária Latinoamericana*, n° 45, 1° sem. 1997, pp. 81-95.

FLANKL, V.E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo / RS: Sinodal; Petrópolis / RJ: Vozes, 2018.

FLAUBERT, G. *Le dictionnaire des idées reçues: le catalogue des opinions chics*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1988.

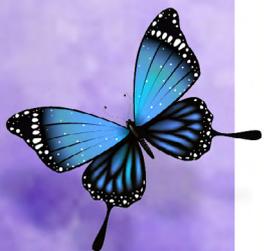
FLORES, V.N. *Linguística e Psicanálise: princípios da Semântica da Enunciação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

FLORES, V.N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FOGAÇA; F.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. Desenvolvimento profissional de docentes: conflitos, argumentação e reflexão. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 85-108. 3 v.

FOLHA não é sujeira. *Revista do Ibirapuera*. São Paulo, 19 de agos de 2017. Disponível em: <<https://parqueibirapuera.org/folha-nao-e-sujeira/>>. Acesso em 22 mar. 2021.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (Org.) *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: FUNEPE, 2018.



SUMÁRIO



FONTANA, M.V.L. *Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD*. 2015. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

FONTANA, M.V.L.; FAGUNDES, A. “Golpe a Golpe, Verso a Verso”: em defesa do plurilinguismo na educação brasileira. In: DALLA CORTE, M.G.; SARTURI, R.C.; POSSA, L.B. *Agendas Políticas Globais e Locais e as Práticas Contemporâneas em Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 37-56.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Tradução: Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [2010] [2003] [1996].

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo, Paz e Terra, 2014b.

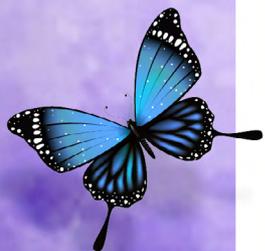
FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FROMM, E. *A Arte de Amar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, C.A.; et al. (Org.) *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GALLOWAY, A. *Gaming: Essays on algorithmic culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.

GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p.1-19, 2016. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>>. Acesso em 16 mar. 2020.



SUMÁRIO



GEE, J. *Unified Discourse Analysis: language, reality, virtual worlds, and video games*. New York: Routledge, 2014.

GEE, J. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2007.

GIHE - *Strategies to Internationalise the Curriculum at the Course Level*. Disponível em: <https://intranet.secure.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0017/34532/Strategies-to-Internationalise-the-Curriculum-at-the-Course-Level.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales – hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós: Madrid, 1990.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem*. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. Paulo Freire and the politics of postcolonialism. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. *Paulo Freire: a critical encounter*. Londres: Routledge, 1993. p. 175-186.

GOMES, R. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. *Letras Escreve*, v. 3, n. 1, p. 41-47, 2013.

GOMES, S.C. *Literatura e trajetória social das mulheres em Cabo-Verde: a escritura de autoria feminina ou um outro olhar sobre o arquipélago*. Instituto de Investigação Científica Tropical: Lisboa, 2013.

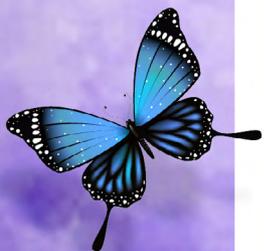
GOMES, S.C. *O arquipélago literopintado: escritura literária de autoria feminina em Cabo Verde*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 93-103, 2º sem. 2010.

GOMES, S.C. *Cabo Verde: literatura em chão de cultura – Cotia, SP: Ateliê Editorial; Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro*, 2008.

GOUVEIA, C.A.M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

GRÜN, A.; HÜTHER, G.; HOSANG, M. *Amar É a Única Revolução: a força transformadora do amor a partir das ciências, da filosofia e da religião*. Petrópolis: Vozes, 2019.

GUIMARÃES, R.B. *Escrita de mulheres: cotidiano, força e rebeldia*. SCRIPTA. Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 9-18, 2º sem. 2014.



SUMÁRIO



HALLIDAY, M.A.K. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-52.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York/London: Routledge, 2014.

HARARI, Y.N. *21 lições para o século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HEBERLE, V.M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Ilha do Desterro*, v. 38, p. 115-139, 2000.

HECKLER, V.; SILVA, W.R. *A pesquisa-formação com professores na indagação online*. In: HECKLER, V. et al. *Indagação online em temas de física: pesquisa-formação com professores*. Maceió: Edufal, 2019. Disponível em: <https://ciefi.furg.br/images/Producao/LIVRO_INDAGAO_ONLINE.pdf>. Acesso em 31 mar. 2021.

HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon: Protocolos, Diálogos, Cartas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HENDGES, G.R. *A genre and register analysis of electronic research articles from a systemic functional perspective: new medium, new meanings*. PHD project. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2005.

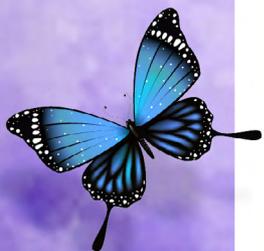
hooks, b. bell hooks speaking about Paulo Freire: the man, his work. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. *Paulo Freire: a critical encounter*. Londres: Routledge, 1993. p. 145-152.

hooks, b. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2017.

hooks, b. *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. Elefante: São Paulo, 2020.

HOSANG, M. De que Modo uma Revolução do Amor Pode Ser Bem Sucedida? In: GRÜN, A.; HÜTHER, G.; HOSANG, M. *Amar É a Única Revolução: a força transformadora do amor a partir das ciências, da filosofia e da religião*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 53-122.

INDIGO. *Mundo VUCA: o que é e como se preparar*. [S.l.], [2018?]. Disponível em: <<https://redeindigo.com.br/mundo-vuca-preparar/#:~:text=VUCA%20%C3%A9%20um%20acr%C3%B4nimo%20para,de%2090%20no%20ambiente%20militar>>. Acesso em 31 mar. 2021.



SUMÁRIO



JANCSARY, D.; HÖLLERER, M.A.; MEYER, R.E. Critical analysis of visual and multimodal texts. WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). *Methods of critical discourse studies*. 3. ed. London, California, New Delhi, Singapore: Sage, 2016, p. 180-204.

JESUS, L.M. Educação para ser. In: *A moderna educação: metodologias, tendências e foco no aluno*. Curso de Pós-Graduação On-line, PUCRS, 2020.

JORDÃO, C.M. Birds of diferente feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: DUBOC, Ana Paula. *Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras*. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 209-230.

JORDÃO, C.M. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, p. 41-56.

JOUET, J. *Poème de métró*. [S. l.], 2017. Disponível em: <<https://oulipo.net/fr/contraintes/poeme-de-metro>>. Acesso em 14. mar. 2021.

KAFAI, Y.; BURKE, W. *Connected gaming: What making video games can teach us about learning and literacy*. Cambridge: MIT Press, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi, Mexico City: Cambridge University Press, 2012.

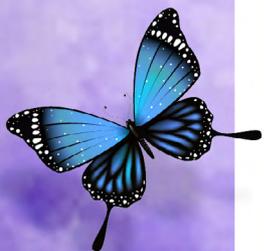
KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. *Literacies*. 2. ed. Melbourne: Cambridge University Press, 2016.

KNIGHT, J. Higher Education Crossing Borders: A Framework and Overview of a New Development and Issues. In: SAKAMOTO, R.; CHAPMAN, D.W. (Ed.). *Cross-border Partnerships in Higher Education: strategies and issues*. New York: Routledge, 2010. p. 16-43.

KNIGHT, J. Understanding Education Hubs within the Context of Crossborder Education. In: KNIGHT, J. (Ed.). *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*. New York: Springer, 2014. p. 13-27.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, v.26, n. 4, p. 545-567, 2005.



SUMÁRIO



KRESS, G. Multimodality. In: KRESS, G.; COPE, B.; KALANTIZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of Social Futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London, New York: Routledge, 2006.

KUMMER, D.A. *Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia*. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

KUMMER, D.A. *Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores*. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16526/TES_PPGLLETRAS_2019_KUMMER_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 fev. 2021.

KUMMER, D.A.; HENDGES, G.R. Mecanismos para o desenvolvimento do letramento crítico (visual) no livro didático de inglês. *Ilha do Desterro*, v. 73, n. 1, p. 79-107, 2020.

LAGAZZI, S. “Um lugar à margem, quase invisível”. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, Campinas: Pontes/Projeto HIL, n° 34, p. 133-156, jul-dez. 2014.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

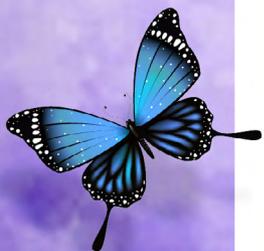
LEÃO, E.C. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LEASK, B. *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge, 2015.

LEDIN, P.; MACHIN, D. Doing critical discourse studies with multimodality: from metafunctions to materiality. *Critical Discourse Studies*, v. 16, n. 5, p. 497-513, 2019.

LEDIN, P.; MACHIN, D. Multi-modal critical discourse analysis. In: FLOWER-DEW, J.; RICHARDSON, J.E. (Eds.). *Routledge handbook of critical discourse studies*. London: Routledge, 2018, p. 60-76.

LEFFA, V.J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. *Anais...* Belo Horizonte, Minas Gerais. 2001.



SUMÁRIO



LEFFA, V.J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355

LEFFA, V.J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A.M.; BONI, V.F.C.V. (Orgs.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.J. O professor de língua estrangeira, do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.M.; ABRAHAO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/pontes, 2005, p. 203-218. Disponível em: <<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>>. Acesso em 08 de abr. 2021.

LEFFA, V.J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. (org). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Parábola: São Paulo, 2011.

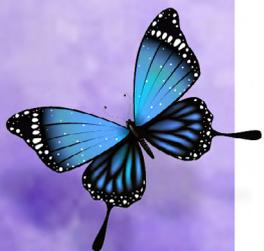
LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M.C. (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

LEMOS, M.A. *Entre espaços, sujeitos e línguas: a produção da fronteira em Dionísio Cerqueira-SC, Barracão-PR (Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) nos relatos de viagens*. 211 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 2010.

LIBERALI, F.C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.



SUMÁRIO



LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 43-66.

LIMBERGER, L.S.; PINTO, M.M.; MÜLLER, C.A.; TURCATTO, P.C. *O aprender em jogo: videogames e o Paradigma da Complexidade*. In: PELLANDA, N.M.C.; BOETTCHER, D.M.; PINTO, M.M. (Org.) *Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade: Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 185-203.

LIONNAIS, F.L. La Lipo (Le premier Manifeste). In: *Oulipo: la littérature potentielle*. Paris: Gallimard, 1973. p. 19-22.

LOUREIRO, C.W.; MORETTI, C.Z.; MOTA NETO, J.C.; FLEURI, R.M. *Paulo Freire hoje em Abya Yala*. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 110p.

LUKAS, E. *Logoterapia: A força desafiadora do espírito*. São Paulo: Edições Loyola; Santos / SP: Leopoldianum Editora, 1989.

LUNA, J.M.F. Internacionalização do Currículo e Educação Intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA, J.M.F. *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 33-53.

LYONS, M. *O ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso: a relação crença-contexto*. 2009, 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009.

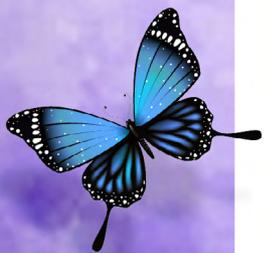
MACHIN, D. What is multimodal critical discourse studies? *Critical Discourse Studies*, v. 10, n. 4, p. 347-355, 2013.

MACHIN, D.; MAYR, A. *How to do critical discourse analysis - a multimodal introduction*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications, 2012.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MARCHEZAN, M.T.N. *Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MARCON, C.; KARPINSKI, R.; PEREIRA, T.I. *Paulo Freire hoje na Universidade*. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020. 63p



SUMÁRIO



MARCUZZO, P. *Análise Crítica de Gênero de testes de inglês como língua estrangeira*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018 (Projeto de Pesquisa).

MARCUZZO, P.; AZAMBUJA, F. O teste TOEFL-ITP dentro do Programa Ciências sem Fronteiras. *Linguagem e Ensino*, v. 20, n. 2, 333-250, 2017.

MARCUZZO, P.; RADÜNZ, A.P. Análise crítica de gênero: uma análise de um teste de proficiência em inglês como língua estrangeira. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 3642-3654, 2019.

MARCUZZO, P.; RADÜNZ, A.P. Analysing a test as genre: Critical Genre Analysis of the English Language Enem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, no prelo.

MARGINSON, S. Markets in higher education: national and global competition. *Radford Lecture at NZARE/AARE joint Conference*, Auckland, New Zealand, 2003.

MARI, M.A.P. Identidade e Memória Fronteiriça: o chibo, trabalho de subsistência ou prática cultural? *Revista X*, Curitiba, v. 12, nº 1, p. 138-159, 2017.

MARTIN, J. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London and New York: Continuum, 1999. p. 124-155.

MARTIN, J.R. *English text: system and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.

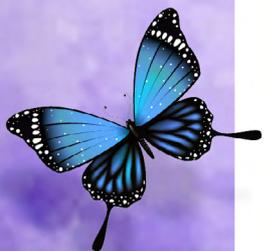
MAYR, A. Multimodal critical discourse analysis. In: KLUG, N-M.; STÖCKL, H. (Eds.). *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2016, p. 261-276.

MCDOWALL, S. *Critical literacy and games in New Zealand classrooms: a working paper*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2017.

MCLAREN, P.; SILVA, T.T. Decentering pedagogy: critical literacy, resistance and the politics of memory. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. *Paulo Freire: a critical encounter*. Londres: Routledge, 1993. p. 47-89.

MCNAMARA, T.F.; ROEVER, C. *Language Testing: The Social Dimension*. Blackwell, Malden, Massachussets. 2006.

MELLOWKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.



SUMÁRIO



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

MEURER, J.L. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em Discurso*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 133-157, 2004.

MEURER, J.L. *Análise crítica de gêneros textuais: texto e contexto a partir da linguística sistêmica funcional com ênfase no componente sociológico da linguagem*. Brasília: CAPES, 2003. Projeto de Pesquisa (estágio pós-doutoral na Macquarie University, Sidney).

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

MEURER, J.L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

MIGNOLO, W.; WALSH, C.; LINERA, Á.G. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. 2ª edición. Del Siglo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

MOHANTY, C. On race and voice: challenges for liberation education in the 1990s in hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2017.

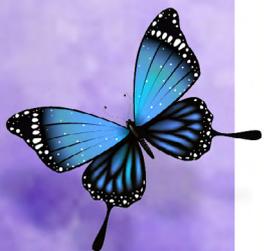
MOISÉS, L.P. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. In: *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MOISÉS, L.P. O ensino da literatura. In: *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MOITA LOPES, L. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. Expansão de Perspectiva e Desenvolvimento do Olhar: um exercício de Letramento Crítico. In: MACIEL, R.F.; TÍLIO, R.; DE JESUS, D.M.; BARROS, A.L.E.C. (Orgs.) *Linguística Aplicada Para Além das Fronteiras*. Campinas: Ed. Pontes, 2018, pp 299-319.

MORAES, M.C. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus, 2007.



SUMÁRIO



MOREY, A.I. Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World. *Higher Education in Europe*, v. XXV, n. 1, 2000.

MORIN, E. *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011a.

MORIN, E. *Rumo ao Abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino de linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (Orgs). *Análises de textos e discursos: relações entre teorias e práticas*. 2. ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008b, p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, B.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 145-163.

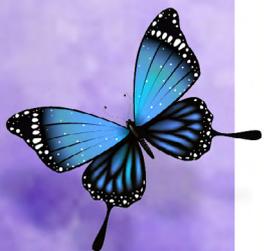
MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. 1995, 311 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1995.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 19, p. 22-31, 2015.

MOTTA-ROTH, D; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 511-538, 2010.

MURRAY, J. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuziol. São Paulo: Itaú Cultural; UNESP, 2003.

NASCIMENTO, F.A.S. *Definir/conceituar: História e sentidos da palavra-conceito cultura em dicionários de línguas e de terminologias*. 366 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.



SUMÁRIO



NASCIMENTO, R.G.; BEZERRA, F.A.S.; HEBERLE, V.M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p. 529-552, 2011.

NETO, J.C. Tecendo a manhã. In: MELO NETO, J.C. *Obra completa*: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. A zona de desenvolvimento proximal: Uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (Orgs.). *Lev Vygotsky: Cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 71-101.

NILSSON, B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmo. *Journal of Studies in International Education*, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003.

NININ, M.O.G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modo de perguntar*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

NININ, M.O.G. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.) *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 175-204.

NININ, M.O.G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação da prática dos pesquisandos*. 2006. 320 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

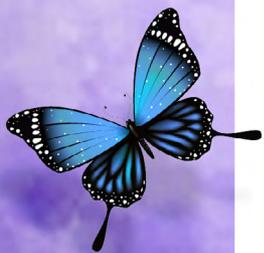
OLIVEIRA, G.M. Prefácio. In: CALVET, L.J. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. p.7-10.

ORIOLE-BOYER, Cl. "Escrever em oficina". In: ALENCAR, A.M.; MORAES, A.L. (org.). *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 29-41, 2005.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999a.

ORLANDI, E.P. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E.P. Do sujeito na história e no simbólico. *Escritos*, Campinas: LABEURB/NUDECRI, nº 4, p. 17-27, mai.1999b.



SUMÁRIO



ORLANDI, E.P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(-gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 203-212.

OTHER WORLDS: project overview. FORMS OF WORLD LITERATURE. Disponível em: <<https://www.formsofworldliterature.com/>>. Acesso em 22 fev. 2021.

OULIPO. *La Littérature Potentielle*. Paris: Gallimard, 1973.

PADILHA, E.C. Crenças de Alunos do Ensino Fundamental sobre a Afetividade no Ensino de ELE. In: FAGUNDES, A.; FONTANA, M.V.L. *Os Afetos na Língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 33 - 48.

PAIVA, V.L.M.O. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola. 2019.

PASSONI, T.P.; LUZ, J.G. Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p.217-240, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/c453d27cce2dc915a41d43534c6f7d87.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2021.

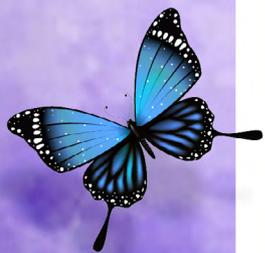
PAZ, D.A. *Filhos de Deus ou Cabo Verde revelado pelas vozes femininas de Dina Salústio*. Conexão Letras, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 145-148, jul-dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/94347> . Acesso em 03 mar. 2019.

PAZ, D.A.; SCARTON, M.S. *A condição feminina em Mornas eram as noites, de Dina Salústio*. Práxis, Novo Hamburgo, V.15, n. 2, p. 133-145, jul-dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revista-praxis/article/view/1657>>. Acesso em 03 mar. 2019.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani et al. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010 [1969]. p. 59-106.

PÊCHEUX, M. Ideologia - Aprisionamento ou Campo Paradoxal? In: ORLANDI, E.P. (Org.) *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Michel Pêcheux. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2008 [1983].



SUMÁRIO



PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*, v. 1, Iss. 4, p. 1-22, 2014. Disponível em: <<https://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>>. Acesso em 8 jun. 2019.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Michel Pêcheux. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

PELLANDA, N.M.C.; GUSTSACK, F. Formação de Educadores na perspectiva da Complexidade: autonarrativas e autoconstituição. *Educação e Filosofia*, v. 1, 2015, p. 35-45.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREC, G. *A vida modo de usar - romances*. Trad.: Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

PEREC, G. *As coisas*. Trad. de Rosa Freire Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PEREC, G. *O sumiço*. Trad.: Zéfere. São Paulo: Autêntica, 2015.

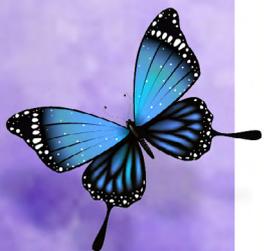
PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. 8a ed. edição. Cortez: São Paulo, 2017 (2004).

PIMENTEL, M. *Princípios do desenho didático da educação online*. Revista Docência e Ciberultura, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 33-53, jan. 2019. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36409>>. Acesso em 31 mar. 2021.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F.S.P. *Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!* Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/?fbclid=IwAR1Q2-lfMyLmxKAABY9ukpB__mdhHJA5i2OtNft8zft_g1YCVRFfzs6hPZs>. Acesso em 31 mar. 2021.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. Consciência da 'estrutura argumentativa' e produção textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 423-432, 2007.

PINHEIRO, R.A.; SILVA, F.C. Pesquisa Colaborativa: uma proposição integradora. In: PAIVA, J.; PINHEIRO, R. (Orgs.). *Da pesquisa em educação à pesquisa na Eja: ações plurais, sentidos singulares*. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 125-144.



SUMÁRIO



PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) UFSM. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/>>. Acesso em 23 fev. 2021.

PONDÉ, L.F. A sala de aula do divã. In: *A moderna educação: metodologias, tendências e foco no aluno*. Curso de Pós-Graduação On-line, PUCRS, 2020.

PONTECORVO, C. *Discutindo se aprende*: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PREDEBON, N.R.C. *Do entretenimento à crítica*: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015, 241f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2015.

QUENEAU, R. *Exercices de style*. Paris: Gallimard Education, 2012.

QUENEAU, R. *Exercícios de estilo*. Trad. de Luiz Resende. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

QUENEAU, R. *Zazie no metrô*. Trad. de Paulo Werneck. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

RADÜNZ, A.P. *Análise Crítica de Gênero do ENEM de Língua Inglesa*. 2020, 98 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

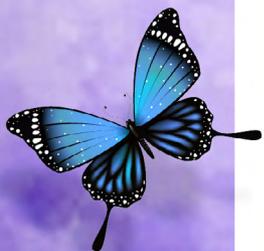
RADÜNZ, A.P.; MARCUZZO, P. Concepções de linguagem e de leitura no ENEM de língua inglesa. *Fólio - Revista de Letras*, v. 12, n. 2, p. 427-448, 2020a.

RADÜNZ, A.P.; MARCUZZO, P. *Guia prático para mandar bem no ENEM de língua inglesa*. Recurso eletrônico (e-book): UFSM, DLEM, 2020b. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/601/2020/06/Guia-Enem-%C3%BAltima-vers%C3%A3o-1.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2021.

RADÜNZ, A.P.; MARCUZZO, P. O TESLLE de língua inglesa da UFSM – um estudo sobre os tipos, enfoques e aspectos linguísticos das questões e as pontuações dos examinandos. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapeitinga, v. 4, n. 5, 2017.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica do inglês e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.135-159.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREIA, D.A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.73-82.



SUMÁRIO



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

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (org). *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Parábola: São Paulo, 2011.

RAMA, Á. *La Ciudad Letrada*. Montevideo: Arca, 1998.

RAU, V.H. *Los cosecheros de yerba mate*. Mercado de trabajo agrario y lucha social en Misiones. 2005. 368 p. Tesis (Doctor en Ciencias Sociales) - Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

RAUBER, B.B. *Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: O Enem em discussão*. 2012, 110 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

RIBEIRO, A.F. *Orientações Curriculares e Material Didático de Ensino de Língua Portuguesa: Concepções de Linguagem e Gênero em uma Pesquisa Documental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

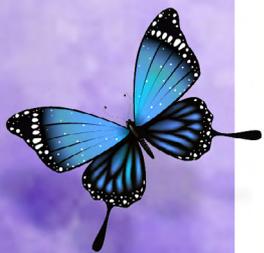
RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. Da religião à cultura na constituição do Estado Nacional. In: *XIX Encontro Nacional da ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*. Maceió: UFAL, 2004. p. 1-8.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. *Discurso e cidade: a linguagem e a construção da "evidência do mundo"*. In: RODRIGUES, E.A. et al. (Orgs.). *Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: Editora RG, 2011. p. 243-258.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. *Língua, nação e nacionalismo*. Um estudo sobre o guarani no Paraguai. 2000. 254 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROGET, Á.D. *Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia: Alemanha, 2013. Disponível em: <<https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>>. Acesso em março de 2021.



SUMÁRIO



ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E.M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RUDZKI, R.E. *The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice*. 1998. 331f. Tese (Doutorado em Filosofia)- School of Education, University of Newcastle upon Tyne, United Kingdom, 1998.

RUIYING, Y.; ALLISON, D. Research articles in applied linguistics: structures from a functional perspective. *English for Specific Purposes*, v. 23, n. 3, p. 264-279, 2004.

RYCKEBUSH, C.G. “Roda de conversa” na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 113-144.

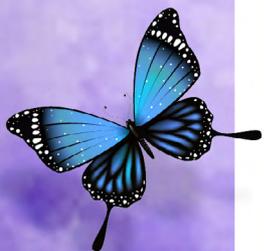
SALÚSTIO, D. *Filhos de Deus*. Cabo Verde: Biblioteca Nacional de Cabo Verde, 2018.

SANDERSON, G. Internationalisation and Teaching in Higher Education. *Higher Education Research & Development*, v. 30, n. 5, p. 661-676, Oct. 2011.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F.C.; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-34.

SANTILLANA EDUCACIÓN, S.L. (org.). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. 1ª ed. São Paulo, Moderna, 2005.

SANTILLI, M.A. *Literaturas de Língua Portuguesa: MARCOS E MARCAS – Cabo Verde: Ilhas do Atlântico em prosa e verso*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.



SUMÁRIO



SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura* / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SARMENTO, S. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 217-246, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/f87762bb49975db7eff1d09ac87967c2.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2021.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27^a ed. São Paulo: Cultrix. 2006.

SAVIANI, D. *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Língua Espanhola e Língua Inglesa: Referencial Curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular: Lições do Rio Grande*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/CP, 2009. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em 08 mar. 2021.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Artmed: Porto Alegre, 2000 [1992].

SCOTT, P. Massification, Internationalization and Globalization. In: SCOTT, P. (Ed.). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2000.

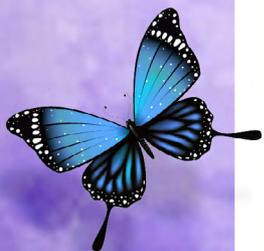
SIGNIFICATION. In: FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: FAE, 1994.

SILVA, A.C.A. O. *Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, E.A.; TRIVISOL, V.; BRUM, M.H. *Representação dos papéis de professor e aluno por estudantes do ensino médio*. In.: ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J.C.; (Orgs.). *Linguística sistêmico-funcional: interlocuções na formação docente e no ensino*. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016. p. 81-90.

SILVA, F.S. Vozes femininas do Atlântico negro. IN: CHAVES, R.; MACÊDO, T. *Marcas da Diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa*. São Paulo: Alameda. 2006.

SILVA, T. *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



SUMÁRIO



SOUZA JÚNIOR, J.R. *Cultura enquanto objeto discursivo* – considerações e lineamentos sobre seu papel em práticas de ensino de língua estrangeira, especificamente nas de espanhol para brasileiros. 178 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016.

STALLIVIERI, L. *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. 235 f. Tese. Programa de Doutorado em Línguas Modernas da Universidad Del Salvador – Buenos Aires –Argentina, 2009.

SUJEITO. In: SCHÖPKE, R. *Dicionário filosófico: conceitos fundamentais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SUTTO, G. As 15 habilidades que estarão em alta no mercado de trabalho até 2025, segundo o Fórum Econômico Mundial. *InfoMoney*. 2021. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/carreira/as-15-habilidades-que-estarao-em-alta-no-mercado-de-trabalho-ate-2025-segundo-o-forum-economico-mundial/>>. Acesso em 22 mar. 2021.

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

SWALES, J.M. *Other Floors, Other Voices: a textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

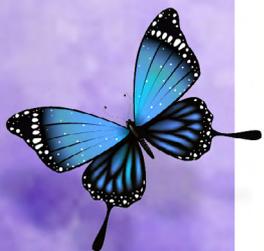
SWALES, J.M. *Research genre: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TAROZZI, M. *O que é a Grounded Theory?* Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução de Carmen Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAUFIQ, W.; SANTOSO, D.R.; FEDIYANTO, N. Critical Analysis on TOEFL ITP as A Language Assessment. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, v. 125, Atlantis Press, 2018.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Arnold, 2004.

TICKS, L. K. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N.C.; RICHTER, M.G. (Orgs.). *Linguagem, cultura e sociedade*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2006. p. 169-189.



SUMÁRIO



TILIO, R. Ensino Crítico de Língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. *Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 19-32.

TORREMOCHA, P. Sociedad y Lectura. La Importancia de los Mediadores em Lectura. In: NÓVOA *et. al. Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

TORRES, C.A. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: TORRES, C.A.; *et al.* (Org.) *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

TRANSNATIONAL COETZEE. *The world, the text and the author: Coetzee and untranslatability*. Disponível em: <<https://researchers.mq.edu.au/en/publications/the-world-the-text-and-the-author-coetzee-and-untranslatability>>. Acesso em 22 fev. 2021.

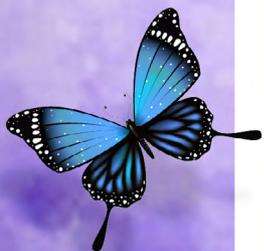
TREVISAN, A.; DEVECHI, C. *Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual*. Revista Brasileira de Educação. V. 16. Maio-ago, 2011.

TRIVISOLI, V.S. *O conceito de (multi)letramentos subjacente às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública*. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Vanessa_Severo_Trivisoli.pdf>. Acesso em 14. fev. 2021.

UNESCO. *Declaração REA de Paris*. 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>. Acesso em 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Edital de inscrição ao Teste de Suficiência em Língua Estrangeira*. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/teslle/busca/?q=&sites%5B%5D=818&area=editais&orderby=modified&order=DESC>>. 2019. Acesso em 18 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola*. Santa Maria: UFSM, 2011. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/projeto-pedagogico>>. Acesso em 29 mar. 2021.



SUMÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Resolução n. 003/10*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao%20003_2010.pdf>. 2010. Acesso em 06 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Resolução n. 015/2014*. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/wp-content/uploads/sites/345/2018/04/015-2014-Regimento-da-Ps-Graduao.pdf>>. 2014. Acesso em 11 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). *Plano de ensino de Educação Linguística*. Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas. Mestrado Profissional. Bagé, RS: *Campus Bagé*, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). *Plano de ensino de Seminário de Pesquisa II*. Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas. Mestrado Profissional. Bagé, RS: *Campus Bagé*, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). *Regimento do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas*. Mestrado Profissional. Bagé, RS: *Campus Bagé*, 2018.

VAN EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R. *A systematic theory of argumentation*. Cambridge: University Press, 2004.

VAN LEEUWEN, T. Critical analysis of multimodal discourse. In: CHAPELLE, C.A. (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2013. p. 1-6.

VAN LEEUWEN, T. Critical discourse analysis and multimodality. In: HART, C.; CAP, P. (Eds.). *Contemporary critical discourse studies*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury, 2014, p. 281-295.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Ed.). *Texts and practice*. London: Routledge, 1996.

VAN LEEUWEN, T. The visual representation of social actors. In: VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008, p. 136-148.

VEEN, W. VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. (Tradução Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009.



WALLACE, C. *Critical reading in language education*. London: Palgrave Macmillan, 2003.

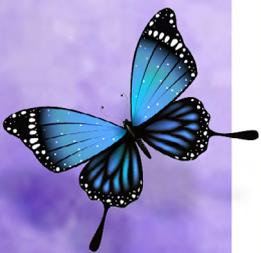
WIELEWICKI, H.G. *Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinados e teste como fontes de entendimento sobre esse processo*. 1997. 199 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

ZABALZA BERAZA, Mi. El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum in *El practicum como compromiso* - VII Symposium Internacional sobre el Practicum/ Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria/ I Jornadas de formación de tutores. Servizo de edición dixital da Universidade de Santiago de Compostela: España, 2003.

ZHAO, S.; DJONOV, E. From multimodal to critical multimodal studies through popular discourse. In: DJONOV, E.; ZHAO, S. (Eds.). *Critical multimodal studies of popular discourse*. New York, London: Routledge, 2014, p. 1-16.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Cidade e Discurso: Paradoxos do real, do imaginário, do virtual. *Revista Rua*, Campinas, v. 4, nº 1, p. 39-54, 1998.



SUMÁRIO



SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alan Ricardo Costa

Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em Educação a Distância (EaD) e Tecnologias Educacionais, pelo Centro Universitário Cesumar. Graduado em Letras - Espanhol e literaturas de língua espanhola, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professor no Instituto Federal do Paraná - *Campus Assis Chateaubriand*. Já atuou como Professor Substituto na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e como Professor-Tutor no curso de Letras - Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com a UFSM. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

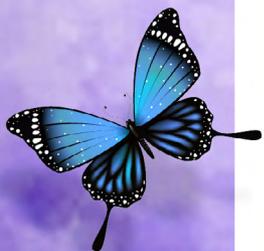
Amanda da Silva Oliveira

Doutora em Letras pelo PPGLetras/PUCRS. Mestra em Letras (PPGLetras/PUCRS). Licenciada em Letras Português/ Espanhol (Feevale). Bacharela em Ciências Sociais (UFRGS). Foi professora da Rede Estadual de Ensino (RS). É Professora Adjunta da área de Língua Espanhola dos Cursos de Graduação em Letras Licenciatura em Português, Inglês e Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e coordena o Curso de Licenciatura em Letras Espanhol - Literaturas EaD (UAB/UFSM). E-mail: amanda.oliveira@ufsm.br.

Amanda Petry Radünz

Doutoranda em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (início em 2020). Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos, em 2020. Licenciada em Letras - Inglês pela UFSM, em 2017. Atuou como professora de língua inglesa no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) entre 2017 e 2018, e no projeto de extensão Línguas no Campus (LINC), da UFSM, entre 2014 e 2017. Atuou também em cursos livres de línguas entre 2016 e 2018. Seus interesses de pesquisa são a Análise Crítica de Gêneros para investigar o ensino da leitura e da escrita em inglês como língua adicional no contexto acadêmico e testagens de inglês como língua adicional nos contextos acadêmico e escolar. E-mail: amanda.radunz@outlook.com.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Ana Maria Amorim de Alencar

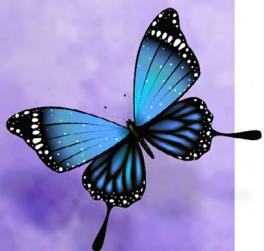
Doutora em Semiologia pelo PPG em Ciência da Literatura/UFRJ. Mestre e licenciada em Letras Modernas (Université Diderot Paris 7). Professora aposentada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Teoria Literária, Literatura Francesa, Psicanálise, com ênfase no estudo de teóricos do chamado Pós-Estruturalismo francês. Tradutora literária, intérprete (português-francês/francês-português), traduziu autores franceses e brasileiros dentre os quais Stéphane Mallarmé, Maurice Blanchot, Darcy Ribeiro, Gérard Genette, Alain Didier-Weill, Marcel Bénabou. As pesquisas mais recentes envolvem o trabalho do grupo Oulipo (Oficina de Literatura Potencial) e a organização de grupos de estudo e de disseminação do ensino da escrita em diferentes meios, acadêmicos ou não. E-mail: anaalenc@gmail.com.

André Firpo Beviláqua

Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (2015) e Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2017). Atualmente, é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e acadêmico do curso de Letras Português EAD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do GITEA, Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: (1) Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira; (2) Letramentos Críticos; e (3) Materiais de ensino e materiais de ensino digitais. E-mail: andre.firpo@gmail.com.

Andréa Ad Reginatto

Doutora em Letras pelo PPGL/PUCRS; Mestre em Letras (PPGL/PUCRS). Licenciada em Letras / Português (UFN). Licenciada em Letras. Foi professora da Rede Estadual de Ensino (RS). É Professora Adjunta da área de Língua Portuguesa, Departamento de Letras Vernáculas (UFSM), *Campus Santa Maria* (RS). É coordenadora do Curso de Letras Português UAB/EaD onde atua também como docente. É docente no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. É vice-líder do GITEA, Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (CNPq). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER). E-mail: andrea.reginatto@gmail.com.



SUMÁRIO



Angelise Fagundes

Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. Mestre em Letras (PPGL/UFSM). Licenciada em Letras / Português (UFSM). Licenciada em Letras / Espanhol (UFSM). Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Dilermando de Aguiar (RS). É Professora Adjunta da área de Ensino de Espanhol do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo* (RS), onde coordena o CELUFFS, centro de línguas no *campus*. Faz parte do Grupo de Trabalho do Espanhol RS (GTERS) desde a sua constituição e que, mais tarde, passou a chamar-se #FicaespanholRS. E-mail: angelisef@gmail.com.

Carolina Fernandes Alves

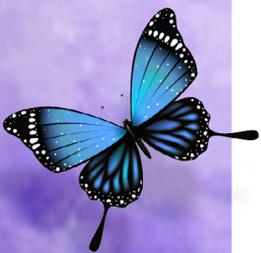
Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Possui Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: carolespanhol@gmail.com.

Christiane Heemann

Pós-Doutora pelo Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta de Portugal. Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPeL), com doutorado-sanduíche (CAPES) na University of Bath (UK). Mestre em Linguística Aplicada (UCPeL). Licenciada em Letras/Inglês (UCPeL) e Bacharel em Letras/Inglês (PUCRS). Especialização em Educação - Docência e Tutoria em Educação a Distância (PUCRS). É professora na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)/SC em diversos cursos. Tem como interesse de pesquisa o ensino e a aprendizagem de línguas (estrangeira e materna), TICs, interculturalidade e internacionalização do currículo. E-mail: chrisheemann@gmail.com.

Clara Zeni Camargo Dornelles

É professora Associada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Atua no curso de Letras/Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol) e Respectivas Literaturas e no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Coordena o Laboratório de Leitura e Produção Textual (LAB) e o Núcleo de Apoio Intercultural à Aprendizagem de Português como Língua Adicional e de Acolhimento (NAAIPLAA). Desenvolve pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas e construção de identidades, no campo aplicado de estudos da linguagem. E-mail: claradornelles@unipampa.edu.br.



SUMÁRIO



Daiane Aline Kummer

Mestre e Doutora em Letras pelo PPGL/UFMS. Licenciada em Letras/Inglês (UFMS). Especialista em Linguagem e Representação pela UNIFRA. É professora vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino, atuando principalmente no Curso de Graduação Licenciatura em Letras/Inglês (UFMS). Desenvolve pesquisas nas áreas de Análise Crítica de Gênero, Análise do Discurso Multimodal, Ensino de línguas, Formação de professores de línguas adicionais. E-mail: daiane.kummer@ufsm.br.

Demétrio Alves Paz

Doutor em Letras (PUCRS), Mestre em Letras (UFRGS) e Licenciado em Letras Português/Inglês (UFRGS). É Professor Associado de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Cerro Largo – RS, onde desempenha várias funções, dentre elas: foi Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2014-2017), foi Coordenador do Curso de Letras (2017-2019), é Coordenador do subprojeto Língua Portuguesa no Programa Residência Pedagógica – PRP (2020-2022), coordena projetos de pesquisa desde 2011, tendo bolsas de Iniciação Científica da FAPERGS e do CNPq, é Presidente do Conselho Editorial da Editora UFFS (2019-2021). E-mail: demetrio.paz@uffs.edu.br.

Eliseu Alves da Silva

Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia com atuação no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens do Campus Paulo Freire. Possui Licenciatura em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (2012), Mestrado (2014) e Doutorado (2019) em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Integra os grupos de Pesquisa/CNPq “Linguagem como Prática Social” e “SAL – Sistêmica, Ambientes e Linguagens” e é vice-líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “GEPIMARM – Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Metodologias Ativas e Recursos Midiáticos”. Desenvolve trabalho na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação continuada de professores de Linguagens, metodologias ativas, mídias digitais, gêneros textuais e análise crítica do discurso. E-mail: eliseu.letras@gmail.com.

Graciela Rabuske Hendges

Doutora em Letras pelo PPGL/UFSC, com doutorado sanduíche na University of New South Wales, Sidney, Austrália, com bolsa CAPES. Mestre em Letras (PPGL/UFMS). Licenciada em Letras/Inglês (UFMS). Licenciada em Letras/Espanhol (UFMS). É professora do Curso de Graduação Licenciatura em Letras/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal



de Santa Maria (UFSM). Co-coordena o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLeR). Desenvolve pesquisas nas áreas de Línguas para fins acadêmicos, Escrita científica em inglês, Análise de Gênero, Análise do Discurso Multimodal, Linguística Sistêmico-Funcional, Inglês como Meio de Instrução para a internacionalização, Políticas Linguísticas, Formação de professores de línguas adicionais. E-mail: gracielarhendges@gmail.com.

Graziela Maiara Lunkes

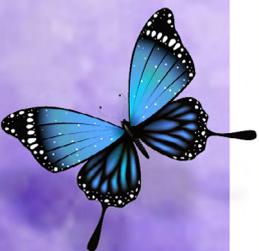
Graduada em Letras Português/Espanhol - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Foi bolsista tanto no PIBID (2016-2017) quanto no Programa Residência Pedagógica (2018-2019), bolsista de Extensão no Programa Relações étnico-raciais na Educação Básica (2020), e foi Monitora de Literatura (2020-2021). E-mail: grazielamaiaralunkes@gmail.com.

Greici Cristiane Mora Bender

Discente do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé e graduanda da licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Maria. Especializou-se em Língua e Literatura Espanhola na Universidade da Região da Campanha em 2012. Graduiu-se em Letras Português/Espanhol pela Universidade da Região da Campanha em 2010. Atualmente, é professora de Língua Espanhola da rede pública municipal de Sant'Ana do Livramento/RS, em escolas do campo. Integrante dos grupos de pesquisa: "LENGUATGE: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras" e "Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais". E-mail: greicibender@gmail.com.

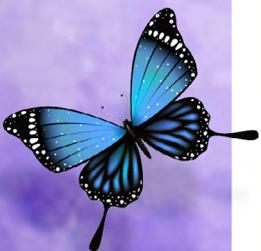
Ivani Cristina Brito Fernandes

Doutora em Língua Espanhola pela Universidade de Salamanca (SAL-Espanha). com bolsa fornecida pelo Programa de Bolsas Santander para alunos de Pós-Graduação da América-Latina. Bacharel e Licenciada em Letras Espanhol/Português (USP). Foi professora de português e espanhol no Ensino Básico de instituições públicas e privadas no Estado de São Paulo. Em 2007, ingressa ao quadro docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo professora Associada na área de Língua Espanhola do Curso de Licenciatura em Espanhol nas modalidades presencial e EaD. Dedicar-se à estudos e projetos relacionados com Argumentação, Enunciação, Pragmática, Ensino de E.L.E. e interface entre Educação e Psicanálise. Atualmente é psicanalista em formação no Instituto de Psicanálise Humanista (ITPH-Santa Maria/RS). E-mail: icrisifer@gmail.com.



SUMÁRIO





SUMÁRIO



Joselma Maria Noal

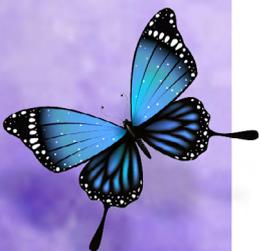
Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (2017), Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995), graduada em Letras Licenciatura Plena Espanhol e Português pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1992), escritora e tradutora pública juramentada em Língua Espanhola. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Literaturas de Língua Espanhola, Tradução e Escrita Criativa. E-mail: joselmanoal@gmail.com.

Luciane Kirchhof Ticks

Professora do Curso de Graduação em Letras/Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM/RS. É orientadora pedagógica do LABLER-Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação/UFSM e coordenadora do Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E). É Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2008) e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2003). É Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990). É membro do Grupo de Pesquisa/CNPq "Linguagem como Prática Social" (Ref. UFSM.0043). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de inglês, concepções de linguagem, análise crítica do discurso, identidade e gêneros textuais. E-mail: lkirchhofticks@gmail.com.

Marcus Vinícius Liessem Fontana

Doutor em Educação pelo PPGE da UFSM (2015). Mestre em Linguística Aplicada pelo PPGL da UCPel (2009 - bolsa CAPES). Licenciado em Língua Espanhola pela UFPel (2006). Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada com pesquisa sobre LMOOC sob supervisão do professor Vilson Leffa (2017 - PPGL UCPel). É Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul desde 2020, onde ingressou por processo de redistribuição e atua no Curso de Licenciatura em Português e Espanhol. De 2009 a 2020 foi professor da UFSM, onde atuou nos cursos de Licenciatura em Espanhol presencial e EaD. Orienta projetos de mestrado no PPGTER da UFSM. É líder do POLIFONIA (Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas - CNPq). Coordena o Inova-Letras: Tecnologias Digitais e Ensino de Línguas e participa do projeto Formação de Professores de Línguas na Contemporaneidade. E-mail: marcus.fontana@uffs.edu.br.



SUMÁRIO



Margarete Belli

Doutora em Educação pelo PPGE/Univali, com bolsa fornecida pela Capes. Mestre em Educação pelo PPGE/Univali. Licenciada em Letras – Português e Inglês (FURB). Foi professora da Univali onde atuou na Escola de Negócios como professora de inglês. É professora particular de inglês e tradutora inglês/português/inglês. Desenvolveu pesquisa sobre Internacionalização do Currículo. E-mail: bellimagra@gmail.com.

Maria Clara da S. R. Carneiro

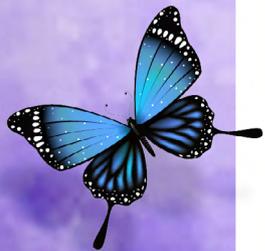
Doutora em Teoria Literária pelo PPG em Ciência da Literatura/UFRJ. Mestre em Letras Neolatinas pela mesma universidade. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Teoria Literária, Literatura Francesa, História em Quadrinhos, Tradução, com ênfase no estudo de teóricos das histórias em quadrinhos e na semiologia literária francesa. Tradutora, traduziu histórias do francês, inglês e italiano. Também é organizadora do Prêmio Grampo e editora do site de crítica Balbúrdia, ambos dedicados aos quadrinhos. As pesquisas mais recentes envolvem o trabalho do grupo Oubapo (Oficina de Quadrinhos Potenciais), e lidera o grupo de pesquisa “Oficinas de escrita, histórias em quadrinhos e tradução: teoria da literatura e práticas literárias”, e organiza projeto de extensão de oficinas de escrita e quadrinhos sob restrição. E-mail: maria.c.carneiro.ufrj.br.

Marilene Aparecida Lemos

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras (Língua Espanhola) pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Braz Cubas. Atuou como professora de língua espanhola na educação básica e superior (escolas e universidades públicas e privadas). Desenvolve pesquisas na área de Linguística (Análise de Discurso, Saber Urbano e Linguagem e História das Ideias Linguísticas) com ênfase na produção da fronteira Brasil/Argentina em discursos cotidianos. Linhas de pesquisa: Estudo das relações entre língua, cultura, história e sociedade; Língua(gens) e ensino; História das ideias linguísticas e cotidiano e Língua e discurso. Professora de Língua Espanhola do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Realeza. E-mail: marilene.lemos@uffs.edu.br.

Mayara Ribeiro Guimarães

Professora de Literatura Brasileira na graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Belém. Doutora e mestre em



SUMÁRIO



Literatura Brasileira pelo PPG em Letras Vernáculas/UFRJ, onde também se graduou em Língua e Literatura Inglesas. É editora-chefe da Revista MOARA, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Organizou as coletâneas de contos Clarice Lispector — Extratextos (com Luis Maffei, Oficina Raquel, 2012), e de ensaios No meio-dia verde do agora. Formas do contemporâneo na literatura brasileira (2012), No horizonte do provisório. Ensaio sobre tradução (com Walter C. Costa e Izabela Leal, 7Letras, 2013), Tradução: limiares e caminhos (com Izabela Leal, Oficina Raquel, 2017), Age de Carvalho: todavida, todavia. Poesia, jornalismo e design gráfico desde 1980 (com Age de Carvalho, Secult-PA, 2018) e Max Martins em colóquio: estudos de poesia (com Age de Carvalho, 7Letras, 2019). Dedicada-se à crítica literária e à literatura comparada de autores do século XX e XXI, aos estudos de prosa e ficção, tradução literária, e à relação entre literatura e imagem. E-mail: mayribeiro@uol.com.br.

Mônica Stefani

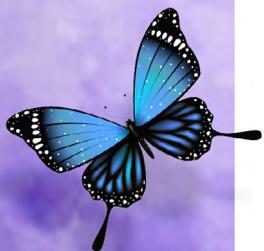
Doutora em Letras pelo PPGLetras/UFRGS. Mestre em Letras (PPGLetras/UFRGS). Bacharela em Letras Português/Inglês (UFRGS). É Tradutora Pública e Intérprete Comercial (JUCISRS, n. 256). É Professora Adjunta da área de Literaturas de Língua Inglesa no Curso de Graduação em Letras Licenciatura - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: monica.stefani@ufsm.br.

Pablo Lemos Berned

Doutor em Estudos de Literatura, é professor de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo. Coordena o projeto de Pesquisa “Estruturas poéticas emergentes da modernidade”, e já atuou como coordenador do Programa de Extensão “Linguagem, Interação e Comunidade” e do subprojeto vinculado ao curso de Letras: Português e Espanhol - Licenciatura no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: pablo.berned@uffs.edu.br.

Patrícia Marcuzzo

Doutora em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFSM, em 2011, com Doutorado Sanduíche na North Carolina State University, nos Estados Unidos. Mestre em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, pelo PPGL/UFSM, em 2006. Licenciada em Letras - Inglês pela UFSM, em 2003. É Professora Associada de Linguística Aplicada-Inglês no Curso de Graduação em Letras/Inglês e no PPGL da UFSM, onde ministra aulas, orienta alunos e participa de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Também é colaboradora no Progra-



SUMÁRIO



ma de Pós-graduação em Medicina Veterinária da UFSM, onde ministra aulas de redação acadêmica em inglês. Seus interesses de pesquisa são Análise Crítica de Gênero(s) acadêmicos e institucionais, ensino de leitura e escrita em Inglês para fins acadêmicos e formação de professores de inglês como língua adicional. E-mail: patimarcuzzo@yahoo.com.br.

Rita Luana Rieger

Graduada em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo, atuou como bolsista no Programa de Extensão “Linguagem, Interação e Comunidade”, como estudante voluntária no projeto de Pesquisa “Estruturas poéticas emergentes da modernidade” e foi vinculada ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: luhgr@gmail.com.

Sara dos Santos Mota

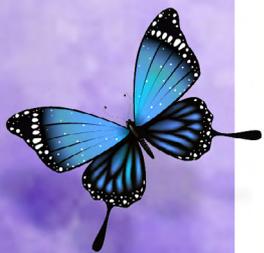
Professora de espanhol na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) desde 2011. Atua no curso de licenciatura em Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas e, também, como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas (Mestrado Profissional). É graduada, mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É líder do grupo de pesquisa “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras”. Seus interesses de pesquisa incluem línguas de fronteira, fronteira, enunciação, ensino de língua espanhola, políticas linguísticas e práticas extensionistas. E-mail: saramota@unipampa.edu.br.

Schena Karlec Berres

Estudante do curso de graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo. Atuou como bolsista no Programa de Extensão “Linguagem, Interação e Comunidade”, como bolsista FAPERGS no projeto de Pesquisa “Átimos poéticos: expressões da poesia brasileira recente”, como estudante voluntária no projeto de Pesquisa “Estruturas poéticas emergentes da modernidade” e foi vinculada ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: schenakarlec@gmail.com.

Taciana Gallas

Doutoranda em Letras, área de concentração em Estudos Literários, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com início em 2021. Mestra em Letras (2021) na área de concentração em Estudos Literários, pelo PPGL da Universidade Federal de Santa Maria



SUMÁRIO



(UFSM). Licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no início de 2019. Atuou como bolsista no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2014 e 2015, como bolsista e voluntária no projeto de Monitoria de Literatura (2016-2017), como estudante voluntária no Projeto de Pesquisa “Estruturas poéticas emergentes da modernidade” (2017-2018) e, também, como bolsista no Programa de Extensão “Linguagem, Interação e Comunidade” (2018). E-mail: taciana.gallas@hotmail.com.

Vanessa Ribas Fialho

Tem Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Graduada em Letras - Espanhol e literaturas de língua espanhola, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi professora da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), de março de 2003 até outubro de 2009. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da UFSM. Líder do GITEA, Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (CNPq) e coordenadora do projeto “Pesquisa e Extensão para todos: difundindo epistemologias críticas na Educação a Distância” (UFSM). E-mail: vanessafialho@gmail.com.

Vinícius Oliveira de Oliveira

Doutor em Letras (Linguística Aplicada) pelo PPGL/UFPEL. Mestre em Letras (Linguística Aplicada) pelo PPGL/UCPEL, com bolsa fornecida pelo CNPq. Licenciado em Letras – Português e Inglês pelo Centro Universitário Franciscano (atual Universidade Franciscana - UFN). Foi professor substituto do Instituto Federal Farroupilha (*Campus*: São Vicente do Sul). Atualmente, é professor Adjunto da área de Língua Inglesa no curso de Graduação em Letras – Português/Inglês da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Aquidauana (CPAQ). Tem Experiência na área de Letras, com ênfase nos seguintes temas: 1) Ensino de Língua Inglesa; 2) Letramento Crítico em Jogos Digitais. E-mail: viniciusdeoliveira91@gmail.com.

Wellington Freire Machado

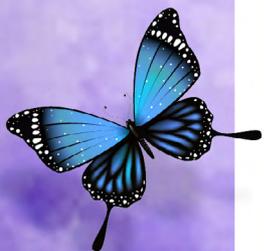
Professor da área de língua espanhola - Instituto de Letras e Artes/FURG-S-VP. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, com período sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) e estágio no grupo GALABRA (Galiza/Portugal/África/Brasil). Graduado em Letras Português/Espanhol (2007-2010) e Mestre em História da Literatura (2012), foi pesquisador CNPq (2009-2012) e CAPES (2013-2016). Atualmente, investiga práticas de ensino de espanhol instrumental e para fins específicos. Possui experiência docente em nível superior, com ênfase no ensino de língua e lite-



raturas de língua espanhola. No âmbito da pesquisa, interessa-se pelos seguintes temas: ensino de língua espanhola; relações interculturais em sala de aula; teoria da história da literatura, construtivismo radical e teorias sistêmicas. E-mail: machadowf@gmail.com.

William Dubois

Doutorando em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (início em 2021). Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos Linguísticos, em 2021. Licenciado em Letras - Inglês pela UFSM, em 2018. Atuou como professor de língua inglesa no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) entre 2017 e 2019, e no projeto de extensão Línguas no *Campus* (LINC), da UFSM, entre 2015 e 2017, bem como em cursos livres de línguas entre 2017 e 2020. Seus interesses de pesquisa são Análise Crítica de Gênero(s) acadêmicos e institucionais, ensino de leitura e escrita em Inglês para fins acadêmicos e testagem de inglês como língua adicional e escrita acadêmica em inglês. E-mail: owilliamdubois@gmail.com.



SUMÁRIO



ÍNDICE REMISSIVO

A

ACD 141, 155, 156, 159
 ACG 154, 155, 160, 173
 Análise Crítica de Gênero 15, 141, 154, 155, 402, 408, 419, 424, 426
 Análise Crítica do Discurso 138, 141, 155
 aprendizagem 16, 48, 57, 76, 81, 86, 87, 89, 93, 97, 98, 99, 104, 106, 111, 112, 114, 116, 118, 120, 130, 136, 151, 161, 162, 198, 199, 206, 208, 219, 226, 258, 259, 261, 272, 273, 280, 281, 286, 296, 299, 303, 306, 308, 310, 320, 322, 323, 324, 325, 330, 336, 338, 342, 351, 352, 353, 360, 365, 373, 378, 380, 381, 382, 385, 393, 406, 411, 418
 artes 171, 176, 187
 aula 14, 15, 17, 18, 49, 50, 52, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 78, 79, 80, 82, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 114, 115, 117, 118, 123, 125, 126, 129, 132, 133, 141, 142, 151, 152, 177, 190, 192, 200, 212, 213, 222, 223, 226, 227, 228, 230, 273, 281, 282, 286, 287, 288, 289, 294, 299, 302, 311, 312, 313, 316, 317, 319, 320, 321, 324, 325, 337, 353, 360, 377, 382, 383, 392, 393, 398, 400, 407, 408, 426

B

barbárie 9, 12, 198, 278
 Base Nacional Comum Curricular 52, 114, 130, 131, 340, 387, 388, 392

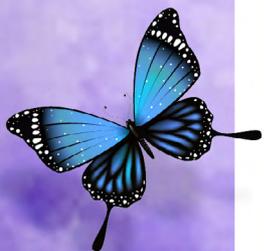
BNCC 52, 54, 114, 123, 286, 340, 387, 392

C

Cabo Verde 233, 234, 235, 236, 237, 396, 406, 410
 cibercultura 19, 327, 329, 336, 346, 348, 356, 378, 411
 classe 74, 79, 144, 147, 149, 218, 220, 222, 224, 228, 276, 305, 306, 338, 386
 Clube de Leitura 230, 373
 criativa 42, 52, 175, 176, 192, 194, 203, 211, 231, 375
 cultura 16, 18, 73, 86, 92, 136, 146, 150, 186, 193, 199, 205, 211, 234, 235, 237, 253, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 269, 272, 273, 279, 280, 282, 283, 284, 289, 291, 292, 295, 307, 308, 363, 377, 392, 394, 396, 404, 409, 412, 422

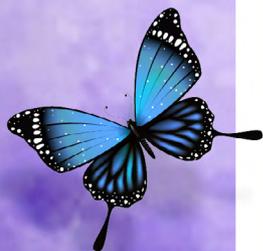
D

democratização 162, 175, 178, 181, 193, 341, 343, 370, 376
 desigualdade social 81, 341, 368, 369, 370
 discentes 47, 93, 226, 368, 370, 372, 374, 376, 378
 diversidade linguística 272, 381
 docentes 11, 19, 43, 47, 48, 53, 56, 61, 75, 77, 93, 96, 97, 98, 115, 117, 118, 166, 214, 216, 328, 332, 336, 338, 347, 348, 368, 370, 371, 372,



SUMÁRIO





SUMÁRIO



375, 376, 378, 379, 381, 382, 383,
394, 409

E

educação linguística 112, 116, 117,
120, 121, 125, 126, 127, 385
ENEM 15, 154, 157, 158, 159, 162,
163, 164, 165, 173, 174, 295, 300,
308, 377, 408
ensino remoto 18, 19, 83, 87, 254,
256, 273, 328, 329, 330, 339, 341,
345, 346, 367, 368, 369, 371, 378,
381, 382, 383
ensino superior 18, 20, 92, 93, 96,
108, 162, 255, 368, 378, 409
Enunciação 31, 35, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 46, 48, 394, 420
escola pública 19, 75, 228, 286, 296,
298, 299, 303, 306, 310, 312, 324,
325, 400, 401, 413
escrita 9, 15, 16, 57, 58, 68, 81, 82,
83, 84, 85, 120, 121, 133, 160, 170,
175, 176, 177, 178, 180, 181, 183,
184, 190, 191, 192, 193, 194, 195,
204, 208, 209, 210, 211, 212, 216,
220, 234, 259, 303, 306, 308, 310,
317, 332, 354, 355, 356, 375, 382,
416, 417, 422, 424, 426
espanhola 16, 17, 18, 20, 60, 64, 66,
72, 89, 112, 113, 115, 119, 123, 166,
198, 199, 208, 209, 211, 216, 217,
254, 256, 257, 258, 259, 261, 273,
275, 277, 278, 281, 282, 285, 286,
293, 294, 367, 368, 372, 373, 376,
381, 382, 388, 389, 416, 422, 424,
425, 426

estágio 14, 63, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 286,
340, 376, 403, 421, 425

estágio supervisionado 14, 71, 72, 73,
74, 76, 77, 78, 82, 89

estereótipos 15, 136, 145, 146, 148,
149, 151, 233, 292, 338

estratégias 31, 33, 34, 76, 97, 98, 99,
100, 109, 112, 118, 120, 121, 126,
138, 152, 187, 192, 212, 213, 218,
220, 254, 302

estudos literários 43, 203, 213, 214,
376

experiência 10, 11, 13, 19, 35, 37, 38,
44, 48, 51, 73, 74, 76, 81, 83, 86, 87,
202, 206, 216, 217, 231, 254, 273,
283, 333, 362, 373, 376, 382, 383,
386, 417, 421, 422, 425

F

formação crítica 18, 20, 41, 51, 56, 58,
61, 66, 69, 70, 111, 126, 130

G

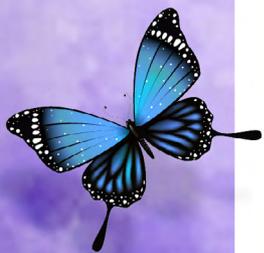
gênero 65, 79, 83, 130, 137, 144, 149,
151, 153, 154, 155, 156, 159, 161,
163, 164, 165, 167, 168, 169, 173,
183, 191, 212, 225, 289, 290, 291,
307, 308, 309, 312, 338, 402, 404, 412

I

ideologia 51, 94, 103, 116, 123, 139,
267, 336, 343, 344, 360

iniciação científica 207, 213, 214

interculturalidade 279, 280, 287, 401,
418



SUMÁRIO



J

justiça social 152, 278, 282, 284, 295, 382

L

Letramento Crítico 19, 56, 58, 59, 60, 66, 351, 353, 354, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 398, 403, 425

Liberdade 9, 10, 48, 174, 224, 395, 410

língua estrangeira 63, 64, 67, 92, 100, 101, 106, 113, 154, 169, 183, 197, 198, 199, 208, 209, 211, 259, 272, 286, 287, 343, 353, 360, 376, 381, 387, 390, 392, 400, 402, 409, 412

línguas adicionais 15, 75, 111, 113, 117, 119, 120, 123, 125, 126, 130, 163, 278, 281, 282, 287, 295, 296, 419, 420, 424

Linguística Aplicada Crítica 52, 417

Linguística Sistêmico-Funcional 141, 155, 396, 420

literatura 51, 60, 196, 208

Logoterapia 41, 42, 46, 384, 390, 401

LSF 155, 157, 160

M

materiais didáticos 16, 18, 51, 55, 56, 61, 62, 70, 115, 122, 131, 155, 174, 212, 286, 289, 343, 347, 420, 424

materialidade 36, 37, 39, 40, 42, 45, 47, 191, 222, 292

mobilidade acadêmica 97, 105, 106, 170, 412

multimodalidade 19, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 152, 169, 354, 355

música 176, 187, 193, 243, 262, 360

N

narrativa 30, 31, 43, 44, 143, 187, 188, 189, 190, 191, 229, 260, 316, 335, 373, 404

O

Oficinas 175, 422

Oubapo 187, 422

Oulipo 16, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 186, 187, 190, 192, 194, 401, 417

P

pandemia 18, 19, 20, 33, 83, 87, 213, 216, 217, 254, 258, 273, 297, 328, 330, 341, 342, 345, 346, 368, 369, 373, 374, 377, 386

Pedagogia Crítica 50, 69, 344, 346, 391

pensamento crítico 13, 16, 33, 50, 62, 69, 70, 81, 82, 88, 152, 275, 288, 294, 295, 328, 337, 344, 346

plurilinguismo 121, 124, 125, 126, 287, 395

PNLD 114, 387

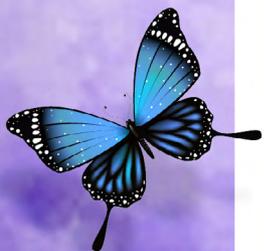
política linguística 10, 18, 75, 86, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 255, 272, 273, 285, 286, 408

político 58, 115, 122, 160, 192, 194, 210, 235, 255, 271, 279, 282, 284, 287, 344

práticas pedagógicas 15, 80, 85, 111, 115, 118, 127, 328, 330, 360, 362, 365, 377, 378

práxis 16, 70, 75, 76, 78, 79, 85, 88, 89, 286, 287, 329, 335, 336, 346

Programa Nacional do Livro Didático 130, 144, 411



SUMÁRIO



Psicanálise 31, 39, 40, 41, 48, 394,
417, 420

Q

quadrinhos 135, 136, 148, 176, 178,
187, 188, 189, 191, 223, 389, 408, 422

R

Reflexões 71, 253

S

saberes 51, 52, 66, 73, 76, 80, 86, 88,
95, 137, 152, 208, 219, 221, 222, 273,
305, 315, 328, 329, 330, 334, 345,
347, 376, 382, 395, 404

semiótica 156, 354, 355, 357

significados 19, 30, 52, 75, 95, 140,
150, 156, 168, 173, 207, 266, 289,
298, 301, 302, 305, 315, 316, 325,
345, 364, 401

sujeito crítico 13, 27, 29, 31, 32, 36,
40, 47, 48, 220

T

tecnologias 19, 33, 114, 139, 327,
328, 329, 330, 331, 336, 337, 338,
339, 340, 341, 346, 348, 349, 351,
358, 359, 370, 386, 388, 391

tecnologias digitais 19, 328, 329, 331,
337, 339, 340, 346, 348, 349, 351

TESLLE 15, 154, 157, 158, 159, 165,
166, 167, 168, 169, 170, 174, 392, 408

teste 15, 74, 84, 154, 157, 158, 159,
162, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 402, 415

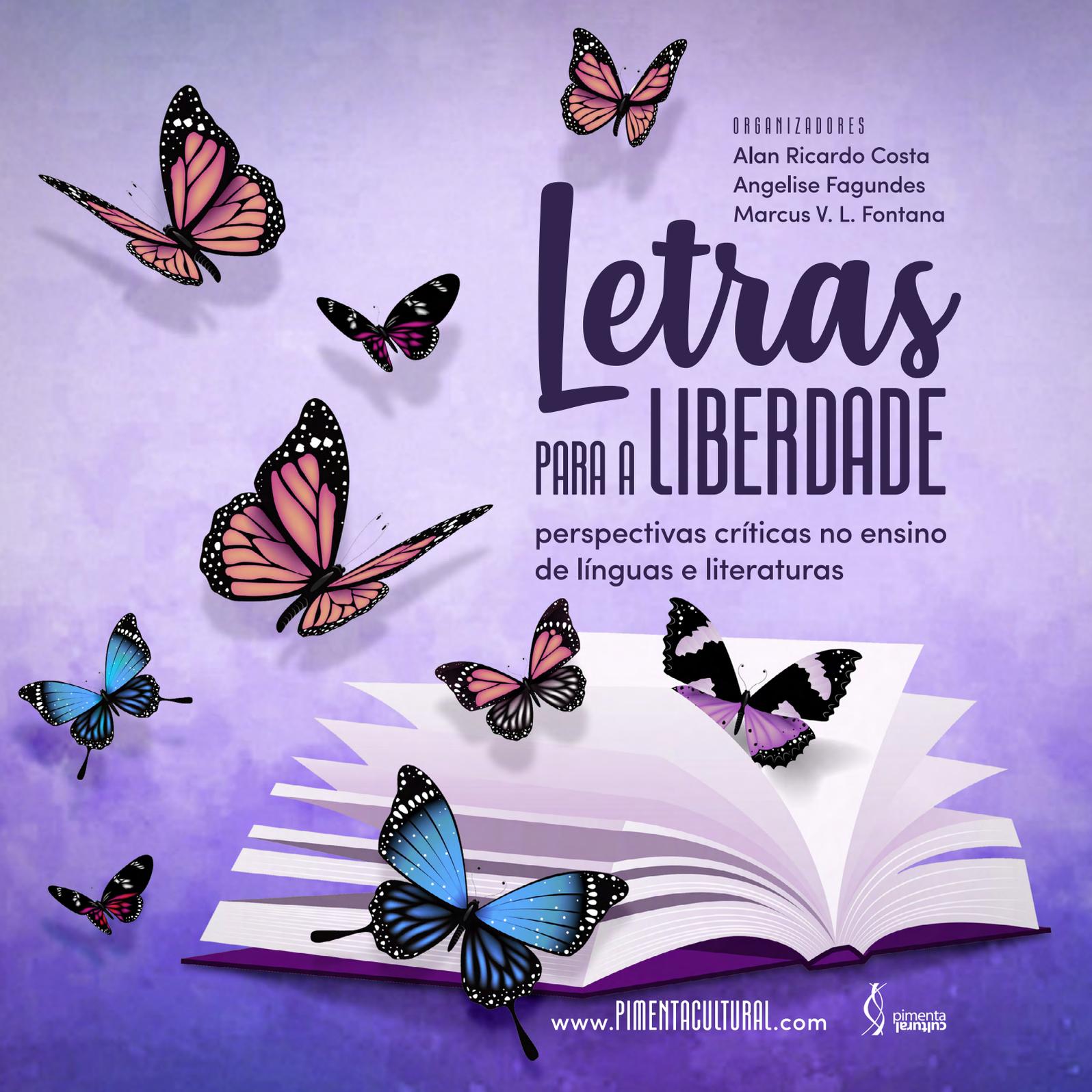
texto literário 176, 200, 216, 218, 219,
220, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 231

TOEFL 15, 154, 157, 158, 159, 166,
167, 169, 170, 171, 172, 174, 392,
393, 402, 412

transgressora 14, 71, 72, 78

U

utopia 48, 280, 297



ORGANIZADORES

Alan Ricardo Costa

Angelise Fagundes

Marcus V. L. Fontana

Letras PARA A LIBERDADE

perspectivas críticas no ensino
de línguas e literaturas

www.PIMENTACULTURAL.com

 pimenta
cultural