



**ESTUDOS
LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E
FORMAÇÃO DOCENTE**

2024 - ED.1 - VOL. 11
ISSN - 2525-8370



UNIASSELVI

Maiêutica

Revista



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

Beco Doutor Pedrinho, 79 - Bairro: Rio Morto

89082262 – INDAIAL/SC

www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS
E FORMAÇÃO DOCENTE
UNIASSELVI 2024

CEO VITRU EDUCAÇÃO

William Victor Kendrick de Matos Silva

VICE-PRESIDENTE OPERAÇÃO EAD UNIASSELVI

Ricardo Grima Fernandes

REITORA DA UNIASSELVI

Neuzi Schotten

**PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAL UNIASSELVI**

Adriano Luís Fonseca

**PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO A
DISTÂNCIA UNIASSELVI**

Márcia de Souza

COMISSÃO EDITORIAL

Estelamaris Reif

Gerson Faustino Rosa

Grazielle Jenske

Ivone Fernandes Morcilo Lixa

Kevin Daniel dos Santos Leyser

Liliani Carolini Thiesen

Luis Augusto Ebert

Maria Cecília Miotto

Pedro Sidnei Zanchett

Roseane Leandra Da Rosa

Taíse Ceolin

EDITORES CHEFE

Gerson Faustino Rosa

Luis Augusto Ebert

Pedro Sidnei Zanchett

SUPERVISORES DE PUBLICAÇÃO

Paula Renata dos Santos Ferreira

Eduardo Antunes Anderson

Antonio Eduardo Nicacio

Derick Rantin

Marcelo Sanches Tonolli

REVISÃO

Marcio Kisner

Sarah Mariana Longo Carrenho Cocato

Bruna Da Silva

Carlos Augusto Brito Oliveira

Cristina Maria Costa Wecker

Elias José Lascoski

Dener Kopsch Alves

Janicéia Pereira da Silva

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Diogo Ribeiro Garcia

Arthur Cantareli Silva

REVISÃO FINAL

Neuzi Schotten

PUBLICAÇÃO ON-LINE

Propriedade do Centro Universitário
Leonardo da Vinci

CONSELHO EDITORIAL

Claci Inês Schneider

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

Jeice Campregher

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

Mara Gonzalez Bezerra

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

Mariane Eggert De Figueiredo

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

COORDENAÇÃO DA REVISTA MAIËUTICA

Luana Ewald

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

EDITORA DA REVISTA MAIËUTICA

Raquel da Silva Yee

(Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi – Indaial/SC – Brasil)

APRESENTAÇÃO

A *Revista Maiêutica* de Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente busca compartilhar a produção textual e estimular a pesquisa e a produção científica na área de Letras. Esta revista on-line, de periodicidade anual, reúne artigos elaborados por docentes e acadêmicos dos cursos de Letras-Português, Espanhol e Inglês da UNIASSELVI, bem como por professores da comunidade externa, com reflexões sobre Linguística, Literatura e Metodologia de Ensino.

A décima edição da revista apresenta, entre seus artigos, o trabalho da acadêmica Ana Paula Giacomozzi, em coautoria com a professora Luana Ewald, intitulado *A Política Linguística em Currículos de Letras-Português em Santa Catarina*. O artigo examina as políticas linguísticas presentes nos currículos dos cursos de Letras-Português em Santa Catarina, analisando como essas políticas influenciam a formação dos futuros professores de língua portuguesa.

Em seu artigo *Desenho Universal para a Aprendizagem: aprendizagem de língua francesa como língua estrangeira*, a professora Mariane Eggert de Figueiredo analisa os princípios fundamentais do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de que maneira eles podem ser implementados nas práticas de ensino de línguas estrangeiras para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, inovador e eficaz.

No artigo "*A 'Mecanização' da Elaboração de Sequências Didáticas Baseadas em Gêneros Textuais Discursivos: Implicações para o Trabalho Educativo*", os professores Carlos Rodrigo de Oliveira e Fernando Arthur Gregol discutem a importância da compreensão da natureza dos textos, bem como das concepções de sujeito e educação, para a prática docente.

No campo dos estudos literários, o artigo intitulado *Literatura e animação: atemporalidade e recriações de contos machadianos*, de autoria da acadêmica Antonielli Aguiar de Aquino, em coautoria com a professora Raquel da Silva Yee, analisa as recriações de contos de Machado de Assis por meio do cinema de animação. As autoras evidenciam como a convergência entre as linguagens literária e audiovisual oferece uma abordagem inovadora e diversificada, especialmente para a nova geração de leitores e espectadores, cada vez mais conectada às mídias digitais contemporâneas.

Encerrando a edição, o artigo *Literaturas Africanas de Língua Espanhola – Saara Ocidental*, de autoria das professoras Mara Gonzalez Bezerra e MaryAnne Warken S. Sobottka, apresenta uma seleção de obras literárias africanas escritas em língua espanhola e produzidas no Saara Ocidental, ainda pouco conhecidas no Brasil. O artigo pretende promover a visibilidade e o reconhecimento dessas obras, que são de grande relevância cultural e literária.

Esperamos que os artigos que compõem esta edição contribuam significativamente para a formação intelectual dos nossos acadêmicos, professores, colaboradores e demais leitores.

Desejamos a todos uma boa leitura!

SUMÁRIO

8

A POLÍTICA LINGUÍSTICA EM CURRÍCULOS DE LETRAS PORTUGUÊS EM SANTA CATARINA

Linguistic policy in curriculums of portuguese language in Santa Catarina

Ana Paula Giacomozzi e Luana Ewald

24

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Universal Design for Learning (UDL): french language learning as a foreign language

Mariane Eggert de Figueiredo

35

A 'MECANIZAÇÃO' DA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS BASEADAS EM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

THE 'MECHANIZATION' OF PREPARING DIDACTIC SEQUENCING BASED ON TEXTUAL/DISOURSE GENRES: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRACTICE

Carlos Rodrigo de Oliveira e Fernando Arthur Gregol

45

LITERATURA E ANIMAÇÃO: ATEMPORALIDADE E RECRIAÇÕES DE CONTOS MACHADIANOS

Literature and animation: timeliness and recreations of Machado de Assis's short stories

Antoniela Aguiar de Aquino e Raquel da Silva Yee

57

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA ESPANHOLA - SAARA OCIDENTAL

African literatures in spanish language - Western Sahara

Mara Gonzalez Bezerra e MaryAnne Warken S. Sobottka



ANA PAULA GIACOMOZZI²
LUANA EWALD³

A POLÍTICA LINGUÍSTICA EM CURRÍCULOS DE LETRAS PORTUGUÊS EM SANTA CATARINA

Linguistic policy in curriculums of portuguese language in Santa Catarina

ARTIGO 1

06-21

¹ Esta pesquisa é resultado de um projeto de iniciação científica financiado pelo UNIEDU-SC.

² Graduada em Letras-Português pela Uniasselvi, foi bolsista UNIEDU de iniciação científica.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o apoio financeiro do Programa de bolsas universitárias de Santa Catarina UNIEDU/FUMDES. Professora EaD dos Cursos de Letras do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Resumo: No Brasil, a língua portuguesa é normalizada, constitucionalmente, pelo artigo 13, como a única língua oficial legítima, contribuindo, de certo modo, com a perpetuação do mito do monolinguismo nacional. Contudo, pesquisas apontam que o número de línguas faladas em território nacional ultrapassa a marca de 250. No sul do Brasil, mais precisamente no estado de Santa Catarina, encontra-se um cenário de vasta diversidade linguística, embora o contexto sociolinguisticamente complexo nem sempre seja alvo de reflexões nos currículos que formam professores de língua portuguesa. Tendo isso em mente, a presente pesquisa objetiva analisar a presença/ausência do campo de estudos denominado política linguística no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Português de instituições públicas de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, na qual levantaram-se dados de um total de onze universidades públicas de Santa Catarina, entre as quais estão universidades municipais, estadual e federais. Essas universidades ofertam a licenciatura em Letras (seja dupla licenciatura de português com outra língua, seja apenas da língua portuguesa). Os dados da pesquisa sinalizam a baixa recorrência da disciplina política linguística nos currículos dos cursos de Letras que formem professores de língua portuguesa, embora, em algumas universidades, o campo de estudos pareça ser explorado a partir das suas disciplinas parentais: sociolinguística e linguística aplicada.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Currículo. Professor de língua portuguesa. Multilinguismo.

Abstract: In Brazil, the Portuguese language is constitutionally normalized by article 13, as the only official language, contributing, in a way, to the perpetuation of the myth of national monolingualism. However, researchers indicate that the number of languages spoken in the national territory exceeds the mark of 250. In the south of Brazil, more precisely in the state of Santa Catarina, there is a scenario of vast linguistic diversity, although the sociolinguistically complex context is not always target of reflections in the curricula that train Portuguese language teachers. Bearing this in mind, the present research aims to analyze the presence/absence of the field of studies called linguistic policy in the curriculum of the Licentiate in Portuguese Language courses at public higher education institutions in the State of Santa Catarina. Therefore, a documental research was carried out, in which data were collected from a total of eleven public universities in Santa Catarina, among which are municipal, state and federal universities. These universities offer a degree in Literature (either a double degree in Portuguese with another language, or only in Portuguese). The research data indicate the low recurrence of the linguistic political discipline in the curricula of Language courses that train Portuguese language teachers, although, in some universities, the field of study seems to be explored from its parent subjects: sociolinguistics and applied linguistics.

Keywords: Language policies. Resume. Portuguese language teacher. Multilingualism.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa é normatizada por meio da constituição de 1988 como o único idioma oficial do Brasil, o que resulta, ainda hoje, na constante propagação do mito do monolinguismo nacional. Estima-se, no entanto, que o número de línguas faladas no país seja superior a 250, entre línguas “indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”, conforme dados divulgados pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

O reconhecimento da realidade multilíngue em um mesmo território nacional – como é o caso da Suíça (onde há quatro línguas oficiais), Papua Nova Guiné (onde há três línguas oficiais), Índia, entre outros, não é frequente nas políticas linguísticas regulamentadoras da oficialização das línguas nacionais. Nesse sentido, é comum encontrarmos situações como a do Brasil, onde são faladas inúmeras línguas, mas apenas uma delas é legitimada como língua oficial, símbolo da identidade nacional. Deparamo-nos, por conseguinte, com o prestígio social da língua portuguesa como língua majoritária e das línguas indígenas, de imigração, de sinais, afro-brasileiras, como línguas minoritárias.

No Sul do Brasil, o estado de Santa Catarina se constitui como cenário de diversidade linguística, onde são encontradas, hoje, ainda, as línguas de imigração (dentre as quais se destacam, por número de falantes, as línguas teuto-brasileiras e ítalo-brasileiras), línguas indígenas (faladas pelas populações guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng), línguas de fronteiras (como o espanhol e português fronteiriços) e as próprias variedades da língua portuguesa (Giacomozzi; Ewald, 2022), além da Libras. A política linguística tem sido o campo de estudos acadêmicos que se propõe a debater esses contextos sociolinguisticamente complexos. Diante disso, propomos a realização da presente pesquisa, cujo tema versa os estudos das políticas linguísticas nos currículos acadêmi-

cos que formam professores de língua portuguesa no estado de Santa Catarina, tendo em vista a importância da formação para o trabalho de educação linguística para a diversidade, heterogeneidade, interculturalidade.

O objetivo geral da presente investigação, diante disso, é analisar a presença/ausência do campo de estudos denominado política linguística no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Português de instituições públicas de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Como objetivos específicos, propomos: (I) levantar as instituições de ensino superior públicas em Santa Catarina que ofertam a Licenciatura em Letras Português; (II) identificar, na grade curricular das instituições de ensino superior públicas de Santa Catarina (que ofertam a Licenciatura em Letras Português), as disciplinas que contemplam, em seus objetivos e ementas, reflexões sobre políticas linguísticas; (III) refletir sobre conceitos concernentes à língua e política linguística para o debate sobre o multilinguismo e a formação do professor de língua portuguesa. Para atender tais objetivos, conduzimos um estudo documental em um projeto de iniciação científica financiado pelo governo do estado de Santa Catarina, o UNIEDU.

A partir desta introdução, o presente artigo encontra-se dividido em três partes. Na primeira, discutimos sobre algumas considerações acerca dos conceitos da política linguística, ora também tratada por PL. Em seguida, apresentamos alguns alinhamentos metodológicos da pesquisa e, na terceira seção, apresentamos o levantamento das universidades públicas catarinenses que habilitam professores de língua portuguesa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A existência do plurilinguismo brasileiro, formado pelas práticas sociais de falantes de línguas indígenas, de comunidades de descendentes de imigrantes, da comunidade surda, de zonas de fronteiras, não garante legitimidade à diversida-

de linguística nacional. O status de nação monolíngue predomina na representação da identidade de linguística brasileira dentro da agenda política e educacional, embora haja, em contextos especialmente municipais, movimentos de cooficialização de línguas e de inclusão dessas línguas no currículo escolar, como é o caso, por exemplo, do alemão e do pomerano cooficializados em Pomerode, SC (cf. Ewald, 2020a).

É justamente nesse âmbito que observamos o surgimento de propostas educacionais aliadas à inclusão das línguas minoritárias/minoritarizadas. Convém destacar, aqui, que o termo minoritário tem um sentido ideológico e, por isso mesmo, não condiz a uma qualificação numérica (Cavalcanti, 2011). A língua minoritária, portanto, não é falada exclusivamente por uma minoria de pessoas, mas minoritarizada na sociedade (Cavalcanti, 2011), invisibilizada diante de um determinado ideal linguístico.

O debate sobre contextos bi/plurilíngues, portanto, pressupõe a reflexão sobre a própria “ideologia linguística”, como uma “norma social” da língua (Aléong, 2011). Nesse sentido, podemos entender que a imposição de uma variedade da língua portuguesa como a única correta e, portanto, de status para ocupar os espaços escolares de ensino, é reflexo de uma história socialmente construída no Brasil em torno da relação língua e nação, estabelecida através de política(s) linguística(s).

A partir dessas questões, a presente seção teórica está dividida em outras três partes, nas quais discutimos, primeiramente, sobre considerações dos conceitos da política linguística. Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre a importância da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos na formação de profissionais da educação. Por último, levantamos breves discussões sobre o currículo e suas práticas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE CONHECIMENTO DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

O livro “As políticas linguísticas”, de Louis-Jean Calvet, publicado, no contexto europeu, a partir de uma introdução a essa área de pesquisa, reúne importantes contribuições para pensarmos questões da política linguística nos modelos sociais baseados em ideologias ocidentais colonizadoras, como ocorreu no Brasil. Sobre a atividade de política linguística, Calvet (2007, p. 11) introduz que:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a política linguística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o planejamento linguístico (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em partes essas práticas antigas (Calvet, 2007, p. 11).

Nos estudos em política linguística, a relação conceitual entre os termos planejamento linguístico e política linguística costuma, mais tradicionalmente, ser debatida. Quando Haugen, conforme explica Calvet (2007), levantou a ideia de planejamento linguístico, resolveu tratar a questão valendo-se dos campos da administração, baseando-se na teoria da decisão de Herbert Simon, dando ênfase a quatro fases: Diagnóstico do problema; Concepção de soluções possíveis; Escolha de uma das soluções; Avaliação da solução tomada (Calvet, 2007). Entretanto, convém destacar que a proposta de Haugen, iniciada em 1959, estava situada, ain-

da, num modelo teórico inaugural, que coincidia com a atividade política em países colonizados, onde as línguas pareciam um “problema” para o desenvolvimento nacional (Silva, 2013).

As primeiras noções de planejamento linguístico e política linguística partiram de procedimentos que tomavam um diagnóstico de um déficit de comunicação, de um “problema” (Calvet, 2007). O diagnóstico permitiria chegar à concepção de algumas possíveis soluções aos “problemas linguísticos” por meio da aplicação da política, obedecendo a algum meio de intervenção (Calvet, 2007). Desse modo, a língua era percebida em si mesma, sendo a política linguística incapaz de aprender seu objeto de estudo em relação à sociedade e à história (Calvet, 2007).

Caberia aos decisores, dentro da teoria de planejamento linguístico refletida por Haugen (apud Calvet, 2007), propor o desenvolvimento de uma língua nacional. Nessa reflexão, o linguista considerou, em seu pensamento, mudanças ao longo da história, que vão desde propostas de pesquisadores e estudiosos isolados, até momentos de ditadura e intervenção religiosa e estatal favoráveis ao desenvolvimento da língua nacional e, às vezes, ao próprio monolingüismo de países colonizados, em fase de “desenvolvimento”. Haugen também assume que uma mudança (seja ela favorável ou desfavorável) em torno da situação das línguas tende a ser mais efetiva quando nasce no seio de uma nação (Calvet, 2007): “A função da comunicação leva à uniformidade do código, já a função da expressão, ao contrário, leva à sua diversificação. Isso se dá porque o objetivo do planejamento não é necessariamente gerar um código uniforme: ele pode visar à diversidade ou à uniformidade, à mudança ou à estabilidade.” (Calvet, 2007, p. 24).

O português, no Brasil, por exemplo, não foi eleito língua da nação por ser comum a todos os brasileiros, foi uma intervenção política que se valeu da língua do colonizador para criar uma identidade nacional, sendo o plurilingüismo um “problema linguístico”. Segundo Silva (2013), a atividade

técnica em política linguística, na sua fase mais inicial, considerou que “problemas linguísticos” correspondem à diversidade linguística presente nos países em desenvolvimento; afinal, o plurilingüismo seria um “atraso” na unificação do país e um “adversário” na criação de uma imagem nacional “forte” e “unificada”. No Brasil, foram feitas, inclusive, ao longo dos anos, políticas de erradicação e combate aos usos da língua a partir do plurilingüismo, atacando comunidades surdas, indígenas, descendentes de imigrantes, etc. Por isso, advogamos pela importância do profissional da educação em compreender e legitimar o plurilingüismo brasileiro, sem se prender à representação e à repercussão do monolingüismo pelos dispostos das políticas oficiais. Afinal, Spolsky (2004 apud SILVA, 2013) propõe que a língua seja muito mais prática do que algo oficial. A prática da linguagem é repleta de significados e propostas mais globalizadoras, quando observada sob a ótica da comunidade e sociedade que vive essa língua (Spolsky, 2004 apud Silva, 2013).

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A situação de cada língua [...] é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlingüísticos; e, finalmente, subjetivos. (UNESCO, 1996, p. 3).

Conforme viemos debatendo, existe uma tendência em unificar Estados em um movimento de eliminação às pluralidades. Assim, a globalização acaba tendo papel similar a essa tendência quando se movimenta em direção ao status de “Aldeia Global” (cf. Almeida, 2006), sem pensar nas minú-

cias tradicionais e culturais, visualizando o mundo como uma grande indústria a ser unificada (Almeida, 2006). Na ideia da Aldeia Global, tem-se a visão dos povos compartilhando conhecimentos e os achatando num disco que irá eliminar as “características” mais fracas. Muito embora seja extraordinária a ideia de aldeia global, ela é feita de maneira desregulada, de modo a não pensar nas diferenças como soma, mas sim como fraqueza.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos tem, contudo, a intenção de universalizar o direito a essas diferenças, compreendendo de modo amplo o conceito de língua e sociedade. Nessa declaração, entende-se que toda comunidade tem amparo histórico para se constituir como comunidade linguística, e leva-se em consideração as variantes regionais, étnicas etc.

Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço. (UNESCO, 1996, Art. 1º).

A constituição de uma comunidade linguística, assim, significaria a soma de todas as culturas e resultaria em atitudes mais democráticas diante das línguas e seus falantes, ao invés de tentativas sistemáticas de sua erradicação ou invisibilização.

1. Esta Declaração considera que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização

adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento. (UNESCO, 1996, Art. 4º)

Tendo em vista as ponderações acerca da comunidade linguística na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, consideramos a relação entre o debate da política linguística atrelado ao debate da sociolinguística na formação de professores nos cursos de Letras. Essa especificidade curricular, pois, contribui para a constituição de um pensamento de que, embora haja uma narrativa nacional que aproxime as pessoas em uma grande “comunidade imaginada” (Anderson, 2008), a comunidade linguística jamais será homogênea (cf. Labov, 2008; Guy, 2001). Por isso, planejar o ensino de língua portuguesa na educação básica implica pensar em questões de “currículo oculto” (Silva, 2001), que perpassam a formação inicial e continuada do professor para constituir uma política linguística dentro da sua sala de aula, onde se realiza uma “gestão” das línguas. “A língua e a cultura de cada comunidade linguística devem ser objeto de estudo e de investigação a nível universitário.” (UNESCO, 1996, Art. 30º). A pluralidade, portanto, não pode ser ignorada e menosprezada culturalmente.

Se, como institui o artigo 31 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, “Todas as comunidades linguísticas têm direito a preservar e usar em todos os domínios e ocasiões o seu sistema onomástico” (UNESCO, 1996, Art. 31º), precisamos refletir, nos cursos de Letras, sobre o veto à liberdade de expressar-se nas línguas brasileiras ao longo da história linguística nacional. Houve casos, por

exemplo, em Santa Catarina, de políticas negarem aos descendentes de imigrantes, durante a segunda guerra mundial, o direito de falarem suas línguas de origem (cf. Ewald, 2020b).

DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO

No livro “O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular”, Tomaz Tadeu da Silva (2001) traz uma reflexão sobre a crítica cultural contemporânea à constituição e conceito do currículo. Num primeiro momento, o autor discute sobre as peripécias do processo de globalização que vivemos nos últimos anos, além de suas características promissoras de desenvolvimento e envolvimento em todos os cantos do mundo, as janelas de possibilidades que foram abertas e as trocas culturais que nos agregam. Contudo, o autor também destaca a relação negativa que a globalização trouxe, do reflexo e da criticidade, da constante evolução, mais rápida do que nosso desenvolvimento, do lapso de conscientização e, como Almeida (2006) enfatiza, sobre a integração de todos numa aldeia global. Nesses termos, concerne à política linguística discutir a formação de um currículo que, por mais sensível que seja ao contexto no qual esteja inserido, sempre partirá de decisões que podem incluir certas práticas de linguagem e excluir outras. Ter a consciência dessa realidade é imprescindível para ressignificarmos também nossos currículos no ensino superior para a gestão crítica das línguas na educação básica brasileira.

Quando Silva (2001) introduz o conceito de currículo, ele destaca a tradição crítica em educação, a qual centraliza o currículo corporificado entre o “saber, poder e identidade”, na relação educativa. A corporificação do currículo entre o “saber, poder e identidade” vai desde uma abordagem de currículo voltado para o útil, até um currículo criado para o homem branco cisgênero, bem como a ideia bancária de currículo introduzida criticamente pela corrente freiriana da educação. O autor dei-

xa claro que existem brechas no currículo, e que, por isso, currículo algum jamais será completo. Quando recorre a Walkerdine (apud Silva, 2001), afirma que o currículo é fabricado a partir de: saberes, competências, sucessos e fracassos. E ainda menciona que “o currículo [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.” (Silva, 2001, p. 12).

A partir dessa contextualização, Silva (2001) apresenta distintas abordagens teóricas sobre o currículo: (I) tradicional, humanista, conservador; (II) tecnicista da mesma base tradicional, mas enfatizando relações mercadológicas com a educação; (III) crítico, baseado na análise da escola como reprodutora das estruturas de classe e da sociedade capitalista; (IV) pós-estruturalista – o currículo como prática cultural e de significação, que é produtivo, imbricado por relações de poder, capaz de produzir identidades. Pensar o currículo criticamente nos cursos de Letras requer refletir sobre a atuação do professor de língua portuguesa na educação básica e sua postura diante das línguas brasileiras e de seus falantes, assim como a postura do próprio desenvolvimento da língua portuguesa como uma condição para o nacionalismo.

Precisamos ter a experiência da vivência da cultura para formar percepções sobre as estruturas e práticas sociais, das quais a língua faz parte. Apesar de Silva (2001) enfatizar que os conceitos de cultura e currículo não podem ser confundidos, também reflete sobre a impossibilidade de separarmos a cultura do currículo, justamente porque a “A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido” (Silva, 2001, p. 17), da qual o currículo faz parte. “Embora a vida social não possa ser reduzida à cultura entendida como prática de significação, ela tampouco pode ser concebida sem a existência de práticas de produção de sentido.” (Silva, 2001, p. 17).

Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo, se produz

sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais; no currículo se trabalha sobre os sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (Silva, 2001, p. 20-1).

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar a presença/ausência do campo de estudos denominado política linguística no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Português de instituições públicas de ensino superior do Estado de Santa Catarina, realizamos uma pesquisa qualitativa documental. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a análise documental é um dos instrumentos possíveis para constituição de dados na pesquisa qualitativa, uma vez que fica centrada no pesquisador a tarefa de selecionar e interpretar os documentos que servem de base aos seus estudos, implicando na valorização maior do processo de pesquisa do que de um produto final em si.

Assim, pode-se dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. O método utilizado para analisar os documentos chama-se de “método de análise documental”. A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Ainda, uma pesquisa é

caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244).

No presente artigo, os documentos definidos para compor o corpus de pesquisa são projetos políticos pedagógicos de curso, divulgados online, nos quais identificamos os currículos de curso, ementas e planos de ensino por instituições de ensino superior públicas que habilitam, em Santa Catarina, professores de língua portuguesa. Para isto, inicialmente, realizamos um levantamento das instituições de ensino superior públicas do Estado catarinense. Após a identificação dessas instituições, identificamos, também, quais delas ofertam o curso de Licenciatura em Letras que habilite professores em língua portuguesa e quais divulgam, em seus sites, os currículos contendo ementas ou planos das disciplinas para a identificação da presença/ausência do campo da política linguística na grade curricular. Somente após esse processo de caracterização de documento e categorização dos registros, passamos à análise crítica dos dados levantados. A análise documental desta pesquisa foi realizada por meio da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (1979 apud Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 246),

[...] pode ser constituída de seguintes etapas: a) Pré-análise: organização do material - escolha e seleção dos documentos (corpus de análise); a formulação de hipóteses e/ou objetivos; e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final; b) Exploração do material: estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos; elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e a escolha de categorias

(categorização) e c) Tratamento dos resultados: interpretação referencial, Reflexão e intuição com base nos documentos estabelecem relações.

De um total de quinze universidades públicas de Santa Catarina levantadas nesta pesquisa, entre as quais estão universidades municipais, estadual e federais, onze ofertam a licenciatura em Letras, licenciatura de português com outra língua, ou apenas da língua portuguesa.

Das instituições públicas do Estado que habilitam professores de língua portuguesa, nove possuem modalidade presencial, uma possui modalidade a distância e uma possui modalidade tanto presencial quanto a distância:

Quadro 1. Universidades públicas que habilitam professores de língua portuguesa em curso de graduação

| Universidade | Tipo (Municipal/Fundação, Estadual, Federal) | Licenciatura em Letras Português | Modalidade |
|--|---|---|-------------------|
| Universidade Regional de Blumenau (FURB) | Municipal/Fundação | Licenciatura em Letras Português / Inglês | Presencial |
| Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) | Municipal/Fundação | Licenciatura em Letras Língua Portuguesa | Presencial |
| Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) | Federal | Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) | Presencial |
| Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) | Municipal/Fundação | Licenciatura em Letras Português / Inglês | Presencial |
| Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) | Municipal/Fundação | Licenciatura em Letras Português / Inglês | EaD/Presencial |
| Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | Federal | Licenciatura em Letras Língua Portuguesa | Presencial |
| Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) | Municipal/Fundação | Licenciatura em Letras Português/Inglês | Presencial |
| Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) | Municipal/Fundação | Licenciatura em Letras Português/Inglês | Presencial |
| Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) | Instituição Pública de Direito Privado | Licenciatura em Letras Português/Inglês | Presencial |

| | | | |
|--|--------------------|---|------------|
| Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) | Municipal/Fundação | Licenciatura em Letras Inglês | Presencial |
| Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) | Fundação | Licenciatura em Letras Português/Inglês | EAD |

Fonte: as autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos o levantamento das universidades públicas catarinenses que habilitam professores de língua portuguesa, bem como realizamos a identificação, na grade curricular dessas instituições, das disciplinas que contemplam, em seus objetivos e ementas, reflexões sobre políticas linguísticas para propormos um debate acerca de questões político-ideológicas sobre a língua portuguesa e seu ensino na educação básica.

UNIVERSIDADES QUE POSSUEM A DISCIPLINA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO CURRÍCULO DE LETRAS

Duas universidades públicas catarinenses oferecem a disciplina de política linguística no currículo de Letras: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece a licenciatura em Letras Português nas modalidades presencial e a distância. Em ambas as modalidades, o PPC apresenta a disciplina política linguística como integrante da grade curricular. Na ementa, contempla:

A origem da política linguística. As tipologias das situações plurilíngües. A Teoria Orbital das Línguas, de Calvet. Política Linguística versus Planificação Linguística. Os instrumentos da planificação linguística. Planificação de Corpus versus planificação de Status.

Políticas linguísticas no Brasil. Estudos de Caso. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio. (PPC/UFSC, 2006, p. 62).

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) oferece a Licenciatura em Letras Português/Espanhol, na modalidade presencial. A PL é ofertada através de duas disciplinas: (I) políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil; e (II) política linguística no Brasil.

Em políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil, segundo o PPC da instituição (2019, p. 201), espera-se contemplar o “Reconhecimento, análise e reflexão em torno das políticas linguísticas e o ensino de línguas no Brasil e nos países do Mercosul”. Para isso, apresenta os objetivos:

Analisar as políticas públicas em torno das questões linguísticas. Conceituar e refletir a luz de teóricos da área questões em torno de: língua nacional, língua adicional, línguas minoritárias, línguas indígenas, línguas hegemônicas; línguas de herança, línguas estrangeiras, etc. Ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Revogação da Lei 11.161/2015, Lei 13.415/2017, que altera a Lei 9.394/1996 e dispõe sobre a obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira na educação básica. Política linguística na universidade pública. Apagamento/invisibilidade das línguas nacionais. (PPC/UFFS, 2019, p. 201).

Os objetivos dessa disciplina da UFFS remontam a discussão da PL acerca da língua nacional, que depende do desenvolvimento de um vernáculo para se tornar “língua”, a partir da sua seleção em meio a uma diversidade de outros vernáculos, avaliação, codificação e aplicação. Haugen (apud Calvet, 2007) levanta a necessidade de se observar a diversidade natural da língua, se existe uma ou mais normas, se existe uma ortografia ou mais de uma, etc.

A aplicação, último critério do desenvolvimento de uma língua, em uma nação, segundo a proposta de Haugen (apud Calvet, 2007), está relacionada a uma questão natural, considerando que os decisores são, no final, os próprios usuários da língua e a língua apenas existe por eles, com eles e para eles (Calvet, 2007). Afinal, os únicos que poderiam realmente compreender e destacar algo como “problema linguístico” seriam os usuários da língua. Contudo, a atividade técnica da política linguística, na sua fase inaugural, privilegiou apenas uma norma no critério de seleção e codificação, o que acaba por exercer forças sobre as “decisões” dos falantes.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos também parece perpassar os objetivos da disciplina políticas linguísticas e ensino de línguas no Brasil na UFFS quando trata do apagamento/invisibilidade das línguas nacionais. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, pois, agrupa essa pluralidade linguística no seu tratamento às comunidades e grupos que coabitam num mesmo território:

1. Esta Declaração considera que, nos casos em que diferentes comunidades e grupos linguísticos coabitam num mesmo território, o exercício dos direitos formulados nesta Declaração deve reger-se pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas. 2. Com vista a estabelecer um equilíbrio sociolinguístico satisfatório, ou seja, a articulação adequada entre os direitos

destas comunidades e destes grupos linguísticos e os das pessoas que os compõem, há que ter em conta, além dos seus antecedentes históricos e da sua vontade democraticamente expressa, fatores que podem aconselhar um tratamento compensador que permita restabelecer o equilíbrio: o caráter forçado das migrações que levaram à coabitação de diferentes comunidades e grupos, ou o seu grau de precariedade política, socioeconômica e cultural (UNESCO, 1996, Art. 2º).

Esse artigo, no contexto catarinense, faz pensar nas línguas espanhola, portunhol, português, libras, línguas indígenas, línguas de imigração que tendem a revelar que as fronteiras sociolinguísticas são fronteiras fictícias. Nesses termos, determinar o que é um problema linguístico e para quem ele é um problema parece, ainda, um reflexo colonial presente nas nossas atitudes diante das línguas, refletidas nos nossos currículos. Ao trazer para a formação do profissional de Letras a realidade de falantes de espanhol no Brasil, a UFFS faz pensar também a relação do professor de língua portuguesa e a formação das línguas para os migrantes venezuelanos, argentinos, entre outros migrantes e entre outras línguas. A PL, nesse currículo de Letras, parece tornar possível levantar as dificuldades desses migrantes e preparar os futuros profissionais para atender e compreender esses migrantes nos contextos da educação básica também no acolhimento em língua portuguesa.

UNIVERSIDADES QUE NÃO POSSUEM A DISCIPLINA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO CURRÍCULO DE LETRAS

Nas seguintes universidades catarinenses, não identificamos a política linguística como um componente curricular na formação inicial do professor de língua portuguesa: Universidade do Sul de

Santa Catarina (UNISUL); Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) oferece a licenciatura em Letras Português/Inglês. Apesar de não contemplar a disciplina de PL na grade curricular, contém uma das disciplinas parentais da política linguística: a linguística aplicada. No entanto, não localizamos as ementas e objetivos das disciplinas no PPC dessa instituição, o que impede que afirmemos a articulação concreta com o campo de estudos da política linguística.

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) oferece a licenciatura em Letras Português/Inglês, nas modalidades presencial e EAD. Embora não haja disciplina de PL, há a disciplina de sociolinguística. No entanto, não podemos afirmar que a PL esteja contemplada na sociolinguística, uma vez que não localizamos on-line o PPC do curso e não contatamos a universidade para entrevista ou questionário.

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) e a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), conforme apresentamos nas próximas duas subseções, embora não contemplem, em seus currículos, a disciplina de política linguística, abrangem pautas que articulam com esse campo de estudos em outras disciplinas.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)

A Universidade Regional de Blumenau (FURB) oferece a dupla Licenciatura em Letras Português/Inglês, na modalidade presencial. Embora não contemple a disciplina PL, há articulação com o campo a partir da disciplina de Linguística I.

A disciplina de Linguística I, entre outros objetivos, pretende “Estabelecer relações entre os estudos linguísticos e o ensino de línguas” (PPC/FURB, s.a., p. 27), a partir da seguinte ementa: “Linguagem, língua e linguística. Tipos de linguagem. A

linguagem em uso. Linguagem e sociedade. A linguística e sua história. A linguística de Saussure. Língua e ensino. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica”.

A PL pode estar articulada, no currículo da FURB, à Linguística I a partir dos temas como a linguagem em uso e linguagem e sociedade. Compreendemos que a língua existe apenas porque serve aos seus falantes, para seus propósitos comunicativos. Observar a linguagem em uso e como ela é na sociedade pode contribuir para que o professor em formação problematize conceitos cristalizados e elitistas sobre língua e norma linguística. Nesses termos, a política linguística, ainda que implicitamente, pode contribuir, nesse currículo, para uma educação linguística que rompa com pré-conceitos estruturais, se conseguir estabelecer um elo ao plurilinguismo e à própria diversidade que se encontra dentro do termo genérico “língua portuguesa”.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) oferece a licenciatura em Letras Português na modalidade presencial. Não há a disciplina de política linguística, mas a disciplina Língua e Sociedade contempla a macro e a microssociolinguística. A ementa dessa disciplina contempla:

Sistema, norma e fala. Fatores de preservação, de variação e de mudança linguística. Variedades linguísticas. Diversidade Linguística e Pluralidade Cultural. Língua, Ideologia e Poder. Preconceito linguístico. Contribuições da sociolinguística para o estudo da variação e para o ensino de línguas. (PPC/UNESC, 2019, 141).

Entendemos a relação dessa disciplina da UNESCO com a PL a partir das pautas da diversidade linguística, pluralidade cultural, língua, ideologia e poder, embora a ementa esteja mais fortemente vinculada à sociolinguística variacionista. A compreensão de que a língua sempre foi controlada por cúpulas de poder que racionalizam normas cultas e a linguagem correta como habilidades para poucos, elitizando a língua e segregando as classes sociais com base nela, é resultado de atividades políticas.

Com o avanço dos estudos da PL, observamos mais claramente o poder exercido por poucos em relação a toda política linguística de um país. Contudo, vale relembrar o poder da sociedade, de que a língua existe em prol da maioria e de que todos podem exigir esse direito social.

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores. (UNESCO, 1996, Art. 25º).

A constituição de um currículo que perpassa essas questões que compõem a política linguística, para a formação inicial do professor que atuará ou atua num cenário sociolinguisticamente complexo, pode auxiliar na compreensão desse profissional quanto ao seu papel diante da língua e direitos linguísticos de seus alunos. Tomando as palavras de Cavalcanti (Cavalcanti, 2011 apud Cavalcanti, 2013, p. 212), entendemos que “as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado”, possibilitando a criticidade diante do estatuto das línguas no meio social.

Desse modo, podemos concluir que quanto mais situado na realidade do aluno, mais o profissional de Letras poderá agir em favor de uma democracia linguística. Para isso, no entanto, é importante que tenha a oportunidade de pensar essas questões da diferença ao longo de sua formação. A oferta de uma disciplina que contemple questões concernentes à política linguística nos currículos de licenciatura em Letras Português, talvez, contribua para o avanço no trabalho com o plurilinguismo, seja em Santa Catarina, seja no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a presença/ausência do campo de estudos denominado política linguística no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras Português de instituições públicas de ensino superior do Estado de Santa Catarina, esta pesquisa documental apresenta um levantamento de onze universidades públicas de Santa Catarina, entre as quais estão universidades fundações, universidades estadual e federais. Essas universidades ofertam a licenciatura em Letras (seja dupla licenciatura de português com outra língua, seja apenas da língua portuguesa).

Esse levantamento realizado pode contribuir para a reflexão de como estão organizados os currículos que formam professores de língua portuguesa nesse contexto sociolinguisticamente complexo de Santa Catarina. Afinal, no estado de Santa Catarina, desde línguas de imigração, línguas indígenas, línguas de refugiados, línguas fronteiriças, de sinais, as variedades do próprio português, compõem o multilinguismo. Considerando que o Estado deve sempre buscar prover a maior e máxima justiça e equidade àqueles que vivem nele, é necessário analisarmos a fundo as condições, situações e políticas que envolvem a língua em prática. E pensando justamente nisso, é que se

torna válida a pesquisa dos currículos de formação superior dos futuros licenciados em Letras, aqueles que são os principais atores na luta por essa equidade dentro da educação básica.

Apesar disso, ainda visualizamos que de um total de onze universidades públicas catarinenses que ofertam licenciatura em Letras Português, apenas duas têm explicitamente a disciplina política linguística em seu currículo (além de outras universidades que articulam o campo em outras disciplinas), levantando uma questão de debate. O currículo do profissional de Letras tem um importante papel diante da experiência profissional, pois quando esse graduando se deparar com a realidade pluri/multilíngue, em sala de aula, partirá dos repertórios que conhece (os quais podem ser da repressão/silenciamento/invisibilização que vivenciou, como podem ser voltados à legitimação, valorização e democratização).

REFERÊNCIAS

- ALÉONG, S. **Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica** [1983]. Tradução de M. Bagno. In: BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 141-170.
- ALMEIDA, A. L. **Mcluhan e o fim da identidade privada na aldeia global**. In: I Congresso Internacional de Língua, Literatura e Cultura, 2006, Santo Ângelo. Anais do I CILLC. Santo Ângelo: Editora URI, 2006. v. único. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CILLC_I_URI/Artigos/Airton%20Lorenzoni%20Almeida.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 [1991].
- CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução: I. de O. Duarte, J. Tenfen, M. Bagno. São Paulo e Florianópolis: Parábola Editorial/IPOL, 2007.
- CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de língua: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. pp. 211-226.
- EWALD, L. “Muitos comércios [...] Pedem que a atendente saiba falar alemão”: o contexto de educação bilíngue em Pomerode/SC. **Travessias Interativas**, v. 1, p. 171-187, 2020a. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15324/11564>. Acesso em: 7 dez. 2021.
- EWALD, L. Considerações sobre políticas linguísticas de educação intercultural. **Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli**, v. 9, p. 604-617, 2020b. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2519/1899>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- GIACOMOZZI, A. P.; EWALD, L. Políticas linguísticas em Santa Catarina. **Maiêutica – Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente**, v. 9, n. 1, no prelo.
- GUY, G. **As comunidades de fala: fronteiras internas e externas**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, Fortaleza, março de 2001.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Político Pedagógico do curso de Letras**. Blumenau, s.a. Disponível em: https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201710041741080.PPP_do_Curso_de_Letras.pdf. Acesso em: 6 dez. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa Licenciatura e Bacharelado**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://letrasportugues.paginas.ufsc.br/files/2012/06/Projeto-PedagSet2006.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Língua Portuguesa - Licenciatura**. Criciúma, 2019. Disponível em: https://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/17844.pdf?1574258923. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a07v52n2.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.



MARIANE EGGERT DE FIGUEIREDO¹

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): aprendizagem de língua francesa como língua estrangeira

Universal Design for Learning (UDL): french language learning as a foreign language

ARTIGO 2

22-32

¹ Doutora em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusófona pela Université de Paris 8, e professora EaD dos Cursos de Letras do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Resumo: Este artigo explora o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem inclusiva para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco na língua francesa. Objetiva relacionar uma experiência prática de aprendizagem do francês como língua estrangeira aos princípios do DUA, oferecendo uma proposta de abordagem para alunos dos cursos de Licenciatura em Letras. Inicialmente, o artigo contextualiza o surgimento do DUA nos anos 1990, em resposta às preocupações inclusivas da época, refletindo sobre a diversidade e as necessidades específicas dos alunos. Em seguida, analisa os princípios fundamentais do DUA e sua implementação em práticas pedagógicas de ensino de línguas estrangeiras, visando criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, inovador e eficaz. O artigo conclui com a apresentação dos benefícios e desafios dessa abordagem, a partir da prática implantada em uma instituição de ensino para estrangeiros na França. Aponta, assim, para a adaptação e a aplicação dos princípios do DUA ao contexto brasileiro.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Aprendizagem de línguas estrangeiras. Relato.

Abstract: This article explores Universal Design for Learning (UDL) as an inclusive approach to teaching and learning foreign languages, focusing on French. It aims to relate a practical experience of learning French as a foreign language to the principles of UDL, offering a proposed approach for students on degree courses in Languages. Initially, the article contextualizes the emergence of UDL in the 1990s, in response to the inclusive concerns of the time, reflecting on diversity and the specific needs of students. It then analyzes the fundamental principles of UDL and their implementation in foreign language teaching practices, intending to create an inclusive, innovative, and effective learning environment. The article concludes by presenting the benefits and challenges of this approach, based on the practice implemented in a foreign language teaching institution in France. It thus points to adapting and applying UDL principles to the Brazilian context.

Keywords: Universal Design for Learning. Foreign language learning. Experience.

INTRODUÇÃO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica que visa tornar a educação acessível a todos os alunos, independentemente de suas capacidades e necessidades individuais. DUA corresponde ao que, em inglês, surgiu como Universal Design for Learning (UDL). Desenvolvido inicialmente na área da arquitetura e posteriormente expandido para a educação, o DUA baseia-se na premissa de que as propostas de aprendizagem devem partir da diversidade dos aprendizes, e não se apoiam em normas preestabelecidas que nem sempre atendem às necessidades individuais. Essa preocupação se intensifica a partir dos crescentes avanços das ciências cognitivas e da Psicologia, que vêm apontando, com maior precisão e clareza, as especificidades dos funcionamentos cognitivos individuais, levando às individualidades nos modos de aprendizagem.

Este artigo explora uma forma de aplicação do DUA (Rose; Meyer, 2002) no ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, destaca seus princípios e metodologias e busca conduzir uma reflexão sobre os desafios e benefícios dessa abordagem nos contextos de atualidade, em que as dinâmicas escolares se diversificam e os desafios nos campos social e humano não cessam de se intensificar. O contexto de aplicação da proposta DUA é observado em uma vivência de aprendizagem por métodos inovadores nos anos 1990. Já nessa época, sentiam-se, em várias partes do mundo, novas orientações e formas de ensino e aprendizagem, que se anunciavam, mas ainda não se conceituavam, especificamente. As observações aqui passam aplicações reais em aulas que relacionamos ao método através da análise das situações de aprendizagem vivenciadas em aulas de língua francesa na França. O público das práticas relacionadas são alunos jovens e adultos, com formação

superior em curso ou completa, inscritos em uma formação de aprendizagem de língua francesa. O local específico da formação é o Departamento de Estudantes do Exterior – Département des Etudiants de L'Étranger - na Universidade Charles de Gaulle, Lille 3, na região Norte da França.

Há, portanto, como ponto de partida, uma experiência vivida em aulas dinâmicas, originais e diversificadas em um contexto multicultural. Esse contexto de aplicação ao ensino de língua estrangeira é observado como um campo de aplicação privilegiado para o Desenho Universal para a Aprendizagem. Este estudo orienta-se, assim, para as áreas de licenciatura em Letras em línguas estrangeiras, público que representa os atores diretos nos processos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras junto às comunidades escolares no Brasil e fora dele. De acordo com Nunes e Madureira (2015, p. 133), o DUA se traduz como uma abordagem que visa “minimizar as barreiras da aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”. Nessa ótica, apresentamos de forma direta e clara uma proposta vanguardista ao público atuante junto aos aprendizes de línguas estrangeiras nas escolas do Brasil. Esse público torna-se, por isso, um campo privilegiado para estimular a reflexão acerca de propostas pedagógicas que envolvam ou possam ser relacionadas ao DUA.

A metodologia adotada neste artigo envolve, portanto, uma dupla abordagem: a apresentação da metodologia DUA e análise de estratégias diversificadas de aprendizagem no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Comunidade Europeia. O contexto ocorre desde as décadas iniciais do desenvolvimento do DUA, nos anos 1990. Nesse campo, oferecem um aprendizado individualizado em que o aprendiz é protagonista de sua história e de seu aprendizado, e sua integração social é plena e efetiva.

OBJETIVO GERAL

Relacionar uma experiência de ensino-aprendizagem realizada em contexto francês aos princípios da proposta DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem – aplicada às línguas estrangeiras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relacionar uma prática em contexto de aprendizagem de língua francesa aos princípios básicos da proposta DUA.
- Proporcionar ao público docente em línguas estrangeiras no Brasil uma abordagem de aprendizagem diversificada e focada no aluno, e não na metodologia ou no sistema vigente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O conceito de Desenho Universal surgiu nas últimas décadas do século XX, inicialmente na Arquitetura, como resposta à necessidade de inclusão de veteranos de guerra e pessoas com deficiência. Posteriormente, pesquisadores como David Rose e Anne Meyer, do Center for Applied Special Technology (Rose; Meyer, 2002), expandiram essa abordagem para a educação, originando o Universal Design for Learning, ou o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA é fundamentado em princípios das ciências cognitivas e o funcionamento cerebral, buscando atender às variadas formas e estilos de aprendizagem e expressão dos alunos (Mainardes; Casagrande, 2023). Esses estudos vêm demonstrando, de maneiras cada vez mais específicas e aprofundadas, que o cérebro, embora constitua um órgão do corpo humano, mostra variações quanto aos funcionamentos cognitivos e, por essa razão, quanto ao modo com que o aprendizado é processado. Essa distinção justifica cientificamente a proposta do DUA que aponta, portanto, o aprendiz como base para o aprendizado. Da mesma maneira, considerando-

-se as individualidades e os fatores contextuais e ambientais que influenciam no aprendizado de línguas estrangeiras, o DUA torna-se uma proposta privilegiada nesse campo da pesquisa científica e do conhecimento, mostrando-se fundamental para a promoção de um aprendizado inclusivo e altamente eficiente (Prais; Stein; Vitaliano, 2020).

A proposta DUA consiste no desenho e na configuração de ambientes e metodologias de ensino-aprendizagem que possam ser acessadas, compreendidas e utilizadas da maneira mais eficiente possível por todos os aprendizes e indivíduos, sem distinções de idade, gênero, habilidades ou habilidades físicas ou de toda sorte (Craddock et al., 2023). Trata-se, portanto, de uma proposta arrojada que implica a adoção de medidas formativas para os públicos docente e pedagógico nas áreas da aprendizagem. Conforme Douglas (2024, p. 4, tradução nossa²):

As duas afirmações ‘todas as crianças têm direito à educação’ e ‘todas as crianças têm capacidade de progredir’ são fáceis de fazer e obter concordância, mas, embora essas crenças fundamentais sejam comuns, os blocos que constroem nossos cenários educacionais – políticas, infraestrutura, práticas de ensino, valores sociais e recursos – muitas vezes significam que alcançar plenamente tais aspirações pode ser desafiador na melhor das hipóteses e, nos piores casos, quase impossível.

Aplicar as premissas do DUA na aprendizagem de línguas estrangeiras implica fornecer aos profissionais envolvidos as condições necessárias à sua atuação com o método e, aos alunos, o papel central a partir do qual o ensino-aprendizagem é mobilizado.

Considerando-se o contexto de diversidade e dinâmica social das últimas décadas, os princípios do DUA vêm sendo praticados em vários setores do

saber, o que os faz ultrapassarem a esfera da aprendizagem de línguas ou as áreas da comunicação. Vários estudos testemunham dessa dinâmica (Craddock et al., 2023; Dempsey et al., 2023). É, porém, nessas áreas, que se situa a nossa abordagem.

Os autores da teoria, nos anos 1990, no CAST, apontaram princípios norteadores para a aplicação do DUA no ensino e na aprendizagem (Rose; Meyer, 2002). Esses princípios vêm sendo pesquisados em áreas do ensino-aprendizagem variadas, das ciências exatas às linguagens. Esse fator é favorecido pelo ponto de partida do ensino-aprendizagem que, segundo o DUA, é centrado no aprendiz. Para isso, apresentamos os princípios sobre os quais se apoia o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pelo DUA (Costa; Borges, 2023):

- a. **Engajamento:** o DUA propõe que o engajamento dos alunos seja alcançado por meio de atividades que partam das experiências culturais e pessoais do aprendiz. Isso promove a valorização de suas tradições e línguas maternas e contribui para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores.
- b. **Representação:** sabendo-se que os estilos de aprendizagem variam de um indivíduo a outro, o DUA apoia-se em uma diversidade de métodos de representação. Isso significa que os professores usam múltiplas linguagens (visual, sonora, verbal, tátil) e, atualmente, recursos tecnológicos ou tecnologias digitais para apresentar o conteúdo de maneiras diversificadas, atendendo às diferentes necessidades dos alunos.
- c. **Expressão:** o DUA encoraja métodos alternativos de expressão e avaliação, permitindo que os alunos demonstrem seu aprendiza-

do de formas diversas, como apresentações orais, visuais ou escritas. O aluno, dessa maneira, é encorajado a um aprendizado autônomo e crítico de sua própria realização e evolução.

A fim de aplicar os princípios do DUA a uma proposta que possibilite visibilidade, a seguir, observamos esses três princípios na forma de uma vivência de aprendizagem de língua francesa realizada em território francês durante um ano letivo, na década de 1990.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Comunidade Europeia, desde a sua criação, em 1992, corresponde a um conglomerado de países e culturas diversificadas. Isso se deve às suas origens multiculturais e resulta de processos de migração universal repetidos. Trata-se, portanto, de um universo multi e transcultural, em que as trocas e a vivência entre culturas são antigas e sempre presentes. Por essa tradição de trocas interculturais intensas, as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem de idiomas conhecem um dinamismo irradiador de práticas inovadoras desde os finais do século XX. Porém, a questão já se pôs após a Segunda Guerra Mundial, levando à integração das demandas e especificidades dos aprendizes nos questionamentos acerca das práticas implantadas pelos sistemas vigentes.

A inovação metodológica no ensino de francês como língua estrangeira (FLE) no pós-guerra está intimamente ligada à necessidade de integrar a mão-de-obra estrangeira que chegou à França – e a outros países europeus, tais como a Alemanha, mas com as quais não nos ocupamos no escopo desta reflexão – para a reconstrução do país. Esse período impulsionou uma renovação significativa nas abordagens pedagógicas, influenciada por fatores socioeconômicos e culturais. Assim, a diversidade e o foco nas necessidades do aluno já vêm ocupando um lugar central no contexto da

² The two statements 'All children have an entitlement to education' and 'All children have the capacity to make progress' are easy ones to make and to secure agreement on. But while these fundamental beliefs are common, the building blocks that create our educational landscapes – policies, infrastructure, teaching practices, societal values and resources – often mean that fully achieving such aspirations can be at best challenging and, in the worst cases, almost impossible.

aprendizagem, revelando, na prática, que princípios de aprendizagem no estilo DUA vêm sendo aplicados há décadas, embora, talvez, não fossem reconhecidos ou identificados como tais.

Nessa ótica, os estudos de Ferdinand Debyser (1973) serviram de base para a reforma metodológica do ensino de línguas na França, e isso já a partir dos anos 1970. A proposta de Debyser (1973) orienta para a transição de uma pedagogia de adiestramento para uma pedagogia centrada no modelo construtivista, em que se enfatiza a construção do conhecimento a partir das experiências prévias do aluno. O autor também destacou a importância da pedagogia da simulação, em que se busca recriar contextos reais de modo a facilitar a aprendizagem prática da língua francesa. Portanto, o ponto de partida para uma aprendizagem de idiomas para o público oriundo da imigração conduziu a profundas alterações nas metodologias de ensino-aprendizagem disseminadas a partir das décadas finais do século XX. Especificamente, o contexto inicial relacionado à chegada de mão-de-obra em massa proporcionou um campo de aplicação para as reflexões teóricas, resultando na diversificação metodológica e no atingimento de objetivos de aprendizagem de língua francesa, num primeiro momento, e de maneira generalizada, em seguida. Essas alterações e, sobretudo, a atenção voltada ao aluno, correspondem aos princípios do DUA e favorecem o aprendizado.

Voltando-nos, agora, à diversidade brasileira e aos contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras, consideramos que o país atravessa mudanças impactantes na esfera social. Esse modelo pode, assim, ser adotado por professores de línguas estrangeiras e professores de língua portuguesa para estrangeiros também nos contextos multiculturais do Brasil.

A experiência que relatamos foi vivenciada em uma formação de língua francesa oferecida a imigrantes residentes no Norte da França, na década de 1990. As propostas de trabalho diversificadas foram vivenciadas no Departamento de Estudan-

tes do Exterior, na Universidade Charles de Gaulle, Lille 3, na cidade de Villeneuve d'Ascq. O objetivo da proposta é o ensino da língua e da cultura francesas aos estrangeiros sob várias perspectivas. Para além do desenvolvimento de competência linguística, aquisição de conhecimentos em literatura, sociedade, filosofia e desenvolvimento do pensamento crítico, com uma orientação específica para a integração social dos aprendizes. Como centro irradiador do conhecimento científico desde séculos, o ensino superior francês dispensado nas universidades possui uma orientação ao desenvolvimento intelectual, e não à formação técnica e profissional, como é o caso no Brasil (Sanfelice, 2008). Naquele país são, portanto, dispensados cursos do idioma em sua variante francesa europeia, de cultura e sociedade, além de análise de práticas dos discursos sociais, tais como as mídias e suas formas de ação sobre as pessoas.

O público aprendiz específico ao enquadramento dessa análise constitui-se de estudantes estrangeiros, cônjuges de trabalhadores expatriados ou residentes estrangeiros desejosos de aperfeiçoar suas habilidades na língua e na cultura francesas. O grupo constitui-se de 40 representantes das culturas magrebina (Argélia, Marrocos, Tunísia), oriental (Irã, Paquistão, Azerbaijão), asiática (China, Coreia e Japão), europeia (Alemanha, Bélgica, Inglaterra, Suécia, Itália, Espanha, Hungria e Polônia) e norte-americana (Canadá, Estados Unidos), centro-americana (Equador, Costa Rica, Guatemala) e sul-americana (Brasil, Bolívia, Chile e Venezuela). Trata-se, portanto, de um grupo rico e diversificado, tanto em idiomas representados quanto nas culturas oriundas das várias regiões do globo. Essa diversidade – que envolve universos tão distantes quanto a Suécia e o Azerbaijão – é um elemento essencial na prática vivenciada e no atingimento dos objetivos, já que estimula a adoção de um idioma de comunicação comum. Dada a situação de integração desejada, esse idioma acaba sendo a língua aprendida. A adoção da língua francesa, e não do inglês ou das línguas ver-

náculas entre grupos, leva, portanto, rapidamente ao aprendizado. Essa promoção para o uso da língua francesa desde os primeiros encontros como veículo de comunicação corresponde à aplicação do princípio de engajamento, onde cada aprendiz deseja aprender para comunicar-se com os colegas e conseguir, dessa forma, seu entrosamento no grupo e no meio universitário (Laurens, 2013).

Na vivência de aprendizagem da língua francesa, o ensino-aprendizagem compreendeu procedimentos inovadores, com propostas de representação diversificadas que podemos associar ao DUA: variedade de metodologias empregadas, configurações dos espaços de aula, formas de trabalho individualizadas e livres. Essa variedade, com foco na diversidade e na individualidade, já nos anos 1990, constitui-se em uma forma criativa e inovadora, ainda não praticada em todos os locais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras naquele país, mas cuja reflexão avançava (Puren, 2006).

A representação também se manifesta quanto aos espaços destinados ao aprendizado da língua e da cultura francesas. Os espaços são amplamente diversificados, a começar pelas salas de aula. Nestas, as carteiras são dispostas em “U”, com a abertura para o quadro branco e os alunos sentados de frente e ao lado uns dos outros. Nessa disposição, o professor circula no centro da configuração, mas pode também circular pela parte de trás das carteiras dispostas em “U”, o que permite acompanhar as atividades de cada aluno, quando trabalham individualmente e em duplas. Dessa forma, pode observar a realização de tarefas e ir pontuando e discutindo com o aluno, como também pode permanecer ao centro e dirigir-se à classe toda. A disposição de carteiras em fileiras, como praticada no Brasil, é desconhecida nesse ambiente. Da mesma forma, em cada sala de aula, há duas portas, permitindo entradas diversas, por exemplo, sem chamar a atenção da sala caso um aluno saia durante a aula. Isso lhe dá menos destaque ao sair, e menor interrupção da aula em curso. Todo aluno é livre para sair e de entrar, assim como, mesmo

havendo pausas, trazer alimento ou bebidas também era hábito rotineiro, demarcando a não separação entre o espaço social e o espaço de aprendizagem.

Apesar de a sala de aula constituir um dos espaços destinados ao aprendizado, numa frequência de uma a duas aulas por semana, ela não é o único e nem o principal espaço com essa finalidade. Espaços alternativos de aprendizagem são utilizados com frequência, a começar pela biblioteca e a midiateca, uma sala de informática em que os alunos podem realizar as mais variadas atividades linguísticas ou de lazer, com a finalidade de trabalhar as habilidades em leitura e escrita, audição e expressão oral. As mesas nesses ambientes são disponibilizadas em ilhas de quatro lugares ou máquinas, duas a duas e de frente umas para as outras. Isso gera interações dinâmicas e personalizadas entre alunos e professores, facilitando o aprendizado colaborativo e, ao mesmo tempo, individualizado. Cada aluno ou dupla, conforme suas preferências e necessidades, pode optar por atividades exercícios de ortografia, jogos de força, preenchimento de lacunas ou assistir a pequenos vídeos e legendá-los, inserir diálogos etc. Assim, cada um avança no seu nível de aprendizagem e conforme sua inclinação pessoal. Já na biblioteca, em mesas de quatro a seis alunos, e sob a orientação do professor, os alunos pesquisam sobre vários temas à sua escolha, dentro de propostas sugeridas pelos alunos e pelo professor. Os espaços externos e de circulação da instituição, que compreendem a cantina, os parques que circundam o estabelecimento e locais públicos da cidade, como praças, também dão lugar a aulas engajantes e motivadoras.

Vários estabelecimentos comerciais e representações governamentais ou órgãos da administração pública, museus e cinemas também constituem espaços de aprendizagem, não apenas do idioma, como também da integração social. Nesses espaços, as aulas ocorrem, pelo menos, uma ou duas vezes por semana. Dada a diversidade de culturas representadas, também ocorrem visitas a

museus locais e, uma vez por período, a realização de uma viagem para visitas a museus de prestígio, tais como o Museu do Louvre, Rodin, Museu dos Inválidos etc. Também se realizam, com frequência, confraternizações, idas ao cinema e passeios que incentivem a inclusão social no contexto francês. Portanto, além do aprendizado do idioma, a inclusão de atividades sociais estimula a integração com colegas e professores, com a sociedade e com a cultura de forma global. O retorno constante de elogios e comentários acerca da competência comunicativa de cada um contribui também com o princípio da expressão. O estudante se autoavalia e tem reconhecido o seu empenho e desenvolvimento das habilidades sociais e de inclusão na sociedade.

A exposição da variedade de espaços e atividades no ensino-aprendizagem da língua francesa como língua estrangeira mostra, portanto, a transição, já nesse contexto, da representação clássica de ensino-aprendizagem apoiada no pilar professor-aluno-sala de aula, e observada por Puren (2006).

Além disso, outras observações podem ser feitas quanto às estratégias de ensino e aprendizagem adotadas na instituição:

- Promoção do engajamento e inclusão social: a diversidade cultural dos alunos é considerada um recurso valioso, em vez de um desafio. Esse enfoque está em consonância com a teoria de que a educação deve ser adaptada à diversidade dos alunos, como defendido por Nunes e Madureira (2015). Assim, durante as explicações ou o desenvolvimento de competências, os professores partem com frequência de aspectos gramaticais presentes nas línguas dos alunos, como, por exemplo, a estrutura das frases, os alfabetos, os tempos e modos verbais etc. As atividades extracurriculares e sociais também contribuem para a integração social dos alunos, demonstrando que a aprendizagem de línguas abrange o desenvolvimento de competências intercul-

turais. Isso se justifica ainda mais pelo fato de todos os aprendizes possuírem como objetivo comum essa integração cultural e social, além do aprendizado do idioma.

- Flexibilidade e adaptação: a flexibilidade nas metodologias de ensino e na configuração dos espaços de aprendizagem atende às necessidades e expectativas individuais dos alunos. A variedade de métodos de representação e os espaços alternativos de aprendizagem reforçam a ideia de que o DUA pode ser uma ferramenta poderosa para criar ambientes educativos mais inclusivos e adaptáveis, conforme sugerido por Craddock et al. (2023) e Dempsey et al. (2023).
- Desafios e potencialidades: a vivência relatada ocorreu em uma época em que o DUA fazia sua aparição. Porém, as práticas já estavam em implantação, apresentando resultados promissores. Por isso, as observações efetuadas em contextos mais recentes apontam para desafios na implementação do DUA, sobretudo a necessidade de formação contínua para professores e a adaptação de infraestruturas escolares. No entanto, como Douglas (2024) observa, superar esses desafios é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação no contexto brasileiro.

Ao final do período, a instituição proporciona, àqueles que o desejem, a realização dos exames de proficiência em língua francesa, diploma elementar de língua francesa (Delf) e Diploma aprofundado de língua francesa (Dalf), o que praticamente todos realizaram com êxito. A obtenção desse diploma também constitui um elemento motivador ao aprendizado, tanto para os estudantes em estada provisória no país, que retornariam ao seu país natal, quanto para os estudantes com residência fixa estabelecida na França.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo revelam que práticas descritas na experiência vivenciada na Universidade Charles de Gaulle, Lille 3, refletem alinhamento com os princípios do DUA, mesmo que o termo DUA não tenha sido explicitamente utilizado na época. Dentre esses resultados, observam-se, sobretudo: o engajamento dos alunos, já que ao final do período letivo de um ano, todos falavam fluentemente a língua francesa, eram capazes de discutir sobre temas diversos (arte, filosofia e literatura ou medicina, política e economia), realizar atividades cotidianas com total integração na sociedade. Além do diploma de proficiência, um grande número dos 40 alunos do grupo obteve aprovação nos exames de proficiência em língua francesa Delf e Dalf, a maioria com ótimo aproveitamento. Esse sucesso traduz o alto nível de engajamento entre os alunos, facilitado pelo uso de metodologias que valorizavam suas experiências culturais e pessoais. As atividades que incorporam tradições e línguas maternas dos estudantes criaram um ambiente motivador e inclusivo, em que as barreiras entre culturas e famílias linguísticas se aniquilaram.

A integração social, fortemente promovida através de atividades fora da sala de aula, ofereceu aprendizado e lazer, com visitas dirigidas e comentadas por professores especialistas em cada área a museus, cinemas e outros espaços públicos. Essas atividades não só enriquecem a experiência de aprendizagem como, também, fomentam um senso de pertencimento e comunidade entre os alunos de diversas origens culturais. Ao ser livre, cada um pode se engajar ou não nas atividades, ou optar por atividades que correspondam a suas habilidades. O DUA permite protagonizar o aluno na escolha de suas atividades: alguns, mais propensos, aprendem por meio da culinária, realizam visitas a restaurantes, organizam degustações; outros empenham-se na confecção de um jornal informativo ou veículo de expressão dos talentos literários a publicar, por exemplo.

A diversidade de representação torna o aprendizado inclusivo e participativo. As multimodalidades atendem às diferentes necessidades dos alunos, assim como as salas de aula com disposição das carteiras em “U”. O aluno não se sente desprestigiado por sentar no fundo de uma sala, pois todos são constantemente convidados à interação. A utilização de diferentes espaços de aprendizagem, como bibliotecas, midatecas e ambientes ao ar livre diversifica os métodos de representação, com um contexto rico e flexível que motiva a atividade física e a criatividade. A isso, aliam-se a expressão e a avaliação diversificada, que podem ser relacionadas à metodologia DUA. Apresentações orais, visuais e escritas são formas que permitem aos alunos demonstrarem seu aprendizado da melhor forma, ao mesmo tempo em que lhe permitem refletir sobre os processos, justificando suas escolhas. Essa abordagem alinhou-se ao princípio do DUA de fornecer múltiplas formas de expressão e ação.

Aqui enumeramos apenas alguns aspectos dessa experiência de aprendizagem vivenciada em língua francesa na Universidade Charles de Gaulle, Lille 3. Esse tipo de abordagem no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi altamente benéfica e permite, portanto, apontar estratégias ou princípios fundamentais do DUA – engajamento, representação e expressão – como um meio a privilegiar também nas escolas brasileiras. Essa experiência demonstra que ao criar ambientes de aprendizagem inclusivos, ampliam-se os aspectos relacionados à aprendizagem, tais como engajamento, motivação e afetividade positiva e que resultam em resultados mais eficazes. As práticas descritas neste estudo oferecem um modelo para o enriquecimento das práticas adotadas por instituições ou professores de línguas estrangeiras no Brasil, sobretudo aqueles que desejam adotar abordagens pedagógicas inclusivas e inovadoras, promovendo a diversidade e a igualdade de oportunidades na educação. Hoje, as tecnologias digitais da informação e da comunicação têm sido amplamente citadas como extensores das fronteiras das salas

de aula para além dos espaços físicos da escola ou até como tendo eliminado as barreiras de espaço e tempo no ensino. A escola, porém, sob a ótica que observamos ao longo deste relato, existe ou pode existir em qualquer espaço social, desde que o aluno, em sua individualidade e suas necessidades de aprendizado específicas, se torne o ponto de partida para o aprendizado e compreenda esse espaço como uma sala de aula. Removem-se, assim, as barreiras que ainda separam aprendizes enquadrados em instituições dotadas de meios variados e aprendizes em situação geográfica isolada e demandando orientação específica. O sucesso dessa abordagem depende de uma mudança de paradigma no ensino-aprendizagem, onde a diversidade é vista como um recurso valioso, e não como um desafio a ser superado ou moldado por um sistema vigente que, muitas vezes, não corresponde às reais necessidades e aptidões dos nossos aprendizes brasileiros.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. M.; BORGES, W. F. Desenho Universal para Aprendizagem: na perspectiva inclusiva. In: 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2023, São Carlos. **Anais [...]**, Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/desenho-universal-para-aprendizagem-na-perspectiva-inclusiva?lang=pt-br>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CRADDOCK, G. *et al.* Universal Design in Education (UDE) Across the Life Course: Applying a Systems Framework to Create an Inclusive Experience for All. **Studies in health technology and informatics**, v. 306, p. 503–510, 2023. Disponível em: <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=63eac34c-22e-1-3b13-b7b2-ec08989bdd1c> Acesso em: 17 jun. 2024.

DEBYSER, F. La pédagogie du français langue étrangère: Innovation pédagogique et méthodologique. **Les Langues Modernes**, n. 3, p. 26-41, 1973.

DEMPSEY, A. M. K. *et al.* Awareness of Universal Design for Learning among anatomy educators in higher level institutions in the Republic of Ireland and United Kingdom. **Clinical anatomy**, New York, v. 36, n. 1, p. 137-150, jan. 2023.

DOUGLAS, S. Creating more inclusive schooling for pupils with special educational needs and disabilities. In: Schools Connect – Creating More Inclusive Schooling. **British Council**, 2024. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/british_council_schools_connect_creating_more_inclusive_schooling_0.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

LAURENS, V. **Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant**. Tese, DILTEC, Didactique des langues, des textes et des cultures, Paris: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2013.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus**, Lisboa, v. 10, n. 3, p. 102-115, fev. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>. Acesso em: 16 abr. 2024.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PRAIS, J. L. de S.; STEIN, J. de Q.; VITALIANO, C. R. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. e020091, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1268>. Acesso em: 29 jul. 2024.

PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le français dans le monde**, n. 347, p. 37-40, 2006.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002

SANFELICE, J. L. A História da Educação e o Currículo Escolar. Abordagem. **APASE: Suplemento Pedagógico**. Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, ano IX, n. 24, outubro 2008.



CARLOS RODRIGO DE OLIVEIRA¹
FERNANDO ARTHUR GREGOL²

A 'MECANIZAÇÃO' DA ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS BASEADAS EM GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

*THE 'MECHANIZATION' OF PREPARING DIDACTIC SEQUENCING BASED ON
TEXTUAL/DISOURSE GENRES: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRACTICE*

ARTIGO 3

33-42

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o apoio financeiro do Programa de bolsas universitárias de Santa Catarina UNIEDU/FUMDES. Professor de Língua Portuguesa do quadro efetivo da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), e professor de EaD dos Cursos de Letras do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: carlosrodrigoolv@gmail.com

² Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e professor do Curso de Pedagogia do Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste do Paraná (UNIMEO-CTESOP). E-mail: fgregol70@gmail.com

Resumo: Os gêneros textuais/discursivos ganharam força e se consolidaram na prática de ensino de Língua Portuguesa dos professores e dos formadores de professores com o apoio de documentos como os PCN e a BNCC. No entanto, o trabalho em sala de aula tem indicado uma mecanização da elaboração de sequências didáticas baseadas nesses gêneros. Considerando esse contexto, neste trabalho, propomos um debate sequencial que vise a discussão de aspectos em torno de como se dá 1) a conceituação dos gêneros no ideário de Bakhtin e o Círculo; 2) os procedimentos metodológicos de construção de Sequências Didáticas; e, por fim, 3) uma discussão, a partir de uma base materialista, crítica e sociocultural, sobre as consequências de uma mecanização dessas ideias como proposta para o ensino de Língua Portuguesa. Nossa discussão considera que, antes da aplicação de um conjunto homogêneo de técnicas, o olhar para a natureza dos textos e a concepção de sujeito e educação são pilares na prática docente, de modo a fundamentar as escolhas do professor e a promover uma formação mais humana e emancipatória do aluno.

Palavras-chave: Gêneros textuais/discursivos, Sequências Didáticas, Círculo de Bakhtin

Abstract: Textual/Discourse genres have gained force and have been consolidated in Portuguese Language teaching in teachers and teacher formation process with the support of official documents such as the PCN and the BNCC. However, the work in a classroom has been indicated a mechanization in didactic sequences elaboration based on these genres. Considering that context, at this present paper, we seek to a debate that visualizes the discussion of some aspects around the 1) conceptualization of the genres in Bakhtin's Circle; 2) methodological procedures of didactic sequencing construction; and, finally, 3) a discussion, from a materialistic basis, critical and socio-cultural perspective, about the consequences of a mechanization of those ideas as a guide of Portuguese teaching. Our discussion elaborates that, before the application of an hegemonic sort of techniques, looking for the nature of the texts and the conception of the subjects in education are pillars in teaching praxis, so that is fundamental for teacher's choices and promote a more human and emancipatory formation of the student.

Keywords: Textual/Discourse genres, Didactic Sequencing, Bakhtin's Circle.

INTRODUÇÃO

Os gêneros de texto/discurso³ ou, ainda, textuais/discursivos, são importantes ferramentas no ensino de língua portuguesa no Brasil. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), os gêneros assumiram importante papel nas práticas escolares voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, em oposição às práticas alinhadas à pedagogia tradicional, que preconizavam o uso da gramática normativa e da norma culta padrão como ponto de partida para o ensino da língua. Para o componente curricular de Língua Portuguesa do documento acima citado, então, os gêneros textuais/discursivos surgem como conteúdo para as práticas que se constituem em torno da linguagem. Não se trata mais, pois, de ensinar a língua isolada, pertencente a um sistema de regras, como o era com a gramática normativa, mas de torná-la didática em relação ao seu real contexto de uso para que os aprendizes pudessem aprender em um contexto mais verossímil com sua realidade.

A ideia, neste sentido, inicialmente, tratava de uma mudança de concepção de língua e de sujeito frente ao aprendizado de sua própria língua materna⁴. Geraldini (1984), em sua obra organizada “O texto na sala de aula”, clarifica três concepções de linguagem, resumindo as concepções trazidas por Volóchinov (2017[1929-30]) acerca das tradições de estudos da linguagem que foram tomadas, também, no ensino de línguas. São elas: 1) a linguagem como representação do pensamento; 2) a linguagem como instrumento de comunicação; 3) a linguagem como forma de interação. Ainda, de acordo com Geraldini, para que o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa fosse realmente eficiente, seria necessária uma mudança de paradigma em que se chegasse à terceira concepção de língua, isto é, a de linguagem como forma de interação. A concepção de linguagem proposta por Volóchinov acaba por se fazer presente nos PCN e, assim, o texto passa a ser o protagonista

na disciplina de Língua Portuguesa. Todo texto, ainda, de acordo com os PCN, é organizado em torno de um gênero textual/discursivo.

Entra, portanto, no documento citado, a concepção de gênero do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin, especialmente, a concepção do conceito de gênero descrita no ensaio “Os gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016 [1952-53]); e, também, a concepção de ensino de textos e de gêneros do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), por meio de Sequências Didáticas (SD)⁵ (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

À medida que os anos passam, os PCN se tornam uma forte fonte para o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa, mas também nas formações continuadas e nas formações iniciais de professores da área da linguagem. Somando-se à lista de documentos oficiais, foi publicada também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta para o componente curricular de Língua Portuguesa, em caráter normativo, um conjunto de aprendizagens, habilidades e competências relacionadas ao domínio de certos gêneros textuais. Como infere Lima (2021), a BNCC, ao colocar ênfase no estudo do texto e seu contexto de produção no ensino da língua portuguesa, parece manter a noção de gênero herdada dos PCN. Os gêneros, portanto, ganham força e se consolidam no ideário dos professores e dos formadores de professores.

³ Usaremos, neste trabalho, a expressão “gêneros textuais/discursivos” e/ou “gêneros de texto/discurso”, pois entendemos que a nomenclatura entre “texto” e “discurso” se dá em torno da abordagem teórica que toma o conceito, a fim de abordá-lo. Em Bakhtin (2016[1952-53]), usa-se o termo “discursivo”, enquanto, em outras abordagens teóricas, como o ISD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e na abordagem dos estudos retóricos (Bhatia, 2013), opta-se pelo termo “textual”. Não entraremos aqui, porém no mérito desta discussão, uma vez que nosso objetivo é discutir a reverberação da abordagem dos gêneros no contexto de ensino do Brasil.

⁴ Nosso objetivo não é aqui definir o termo língua materna, tendo em vista a vasta literatura em torno do termo. Compreenderemos a língua portuguesa como língua materna na maior parte do território brasileiro, uma vez que esta a língua pela qual grande parte das crianças em idade escolar se comunica em suas práticas cotidianas.

Considerando esse contexto, neste trabalho, propomos um debate sequencial que vise a discussão de aspectos em torno de como se dá 1) a conceituação dos gêneros no ideário de Bakhtin e o Círculo; 2) os procedimentos metodológicos da SD; e, por fim, 3) uma discussão, a partir de uma base materialista, crítica e sociocultural, sobre as consequências de uma mecanização dessas ideias como proposta para o ensino de Língua Portuguesa.

A CONCEITUAÇÃO DOS GÊNEROS NO IDEÁRIO DE BAKHTIN E O CÍRCULO

Podemos afirmar que a noção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin fundamenta a maior parte das pesquisas e propostas pedagógicas em torno de gêneros textuais. Seguindo a definição do filósofo, os gêneros do discurso podem ser entendidos como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (2016[1952-53], p. 16), os quais evoluem na medida em que os sujeitos e a sociedade como um todo se transformam. Esse conceito é discutido por Bakhtin na obra “Estética da Criação Verbal”⁶, a mesma em que o filósofo problematiza estudos precedentes que se limitaram à análise “abstrata” de outros aspectos dos textos, deixando de lado seus elementos constitutivos e sua estreita relação com o social.

Nessa obra, Bakhtin discute e estabelece o conteúdo temático, o estilo, e a construção composicional como componentes fundamentais de um enunciado. Neste sentido, esses aspectos constituintes do gênero são pertencentes a uma dimensão verbal (Rodrigues, 2001) ou verbo-visual (Acosta Pereira,

2008), se considerarmos os aspectos multissemióticos⁷ constituintes dos enunciados. Rodrigues (2001) ainda preconiza uma outra dimensão constituinte no estudo e na análise do gênero, a dimensão social. Essa segunda dimensão, de acordo com a autora, antecede o estudo dos aspectos verbo-constituintes, mas acaba por ser esquecida em muitas práticas escolares em que os gêneros são mobilizados como protagonistas.

Em nosso entendimento, práticas como essas citadas pela autora objetificam os gêneros textuais e os tornam instrumento de pedagogias mecanizadas, distantes do seu contexto de uso social, e mais próximos de concepções abstratas de língua. A própria noção de sequência didática, vinculada ao ensino de gêneros textuais por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem sido usada a serviço dessa lógica, como veremos adiante, e carece de problematização.

Na seção seguinte, explicaremos brevemente como é definida e como se constitui uma sequência didática a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscando situar o leitor na discussão deste ensaio.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA SD

Basicamente, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática consiste na compilação de atividades sobre um determinado gênero textual, organizadas de forma lógica. Uma SD apresenta, então, seguindo uma ordem gradativa de etapas que termina na produção de um texto, os seguintes elementos: (i) apresentação da situação; (ii) produção inicial; (iii) módulos; (iv) produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

⁵ As SD se tornam populares em elaborações didáticas no Brasil com a sua publicação em 2004. Entretanto, já em 1998, é possível compreender que a perspectiva do ISD se faz presente nas teorizações dos PCN.

⁶ Recentemente, alguns tradutores brasileiros revisaram as obras de Bakhtin e o Círculo, processo que originou a publicação de novas obras. O ensaio “Os gêneros do discurso”, até então, contido nesta obra, passa a ser traduzido separadamente com esse mesmo título, publicado em 2016 pela Editora 34. Para as discussões trazidas neste trabalho, consultamos as duas obras, mas preservamos as citações contidas na versão mais recente.

⁷ Embora a apresentação dos termos “multissemiótico” e “multimodal” serem problemáticos quanto sua presença em documentos oficiais e, por consequência, no próprio ensino, não aprofundaremos a discussão acerca deles nesse trabalho. Resaltamos apenas que a efervescência do uso de tais termos se dá pela popularidade dos estudos dos multiletramentos no contexto de pesquisa brasileiro, principalmente, pautados nos trabalhos do Grupo de Nova Londres (New London Group, 2009[1996]).

Sob a lógica destes elementos, uma sequência didática apresenta uma estrutura pré-definida, tendo um primeiro momento voltado à exposição da proposta (objetivos e conhecimentos a serem mobilizados) e uma produção textual inicial para fins de análise dos conhecimentos prévios dos alunos. Logo depois, viria então a etapa mais flexível da SD, os módulos, na qual caberia ao professor decidir as atividades com base nos resultados obtidos com a produção inicial e nos conhecimentos necessários de aprofundamento. Por último, temos a produção final, conforme apontam Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), onde o aluno demonstraria tudo o que aprendeu por meio dos módulos propostos e quais habilidades conseguiu desenvolver a partir do estudo do gênero.

Essa proposta de uma SD, baseada em uma estrutura linear, que termina com uma produção textual, quando utilizada sem o devido olhar para as especificidades do texto e do contexto de ensino, toma um rumo pedagógico de congelamento do ensino de gêneros textuais e de mecanização da atividade de produção de textos nas aulas de língua portuguesa. Na seção seguinte, explicitamos como esta metodologia vem sendo transformada em uma prática tecnicista, que preza apenas as estruturas textuais para além dos aspectos sociais e discursivos dos gêneros.

AS CONSEQUÊNCIAS DE UMA MECANIZAÇÃO DESSAS IDEIAS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Partindo desta discussão em torno da noção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2016[1952-53]), e da proposta dos autores genebrinos acerca da produção escrita, opomo-nos a uma visão tradicionalista de ensino da língua, que a enxergue unicamente como um fenômeno sistemático de regras, isto é, da concepção de língua do objetivismo abstrato e de uma visão da

língua como mera representação/impressão do mental para o meio externo, ou seja, da concepção do subjetivismo idealista/individualista (VOLÓCHINOV, 2017[1929-30]).

Neste sentido, discute-se a ideia de uma formação omnilateral em que o indivíduo possa ter acesso aos bens *culturais, científicos e artísticos*, consolidados ao longo da história. Em outras palavras, a omnilateralidade, concebida no sentido marxista, busca respaldar a educação voltada à superação, ou seja, é o oposto da educação unilateral considerada alienada, que busca desenvolver métodos e artifícios em torno de um processo educativo alienado e voltado unilateralmente à formação de um trabalhador que serve aos propósitos capitalistas da sociedade (Pedralli; Maria, 2021)⁸. É no sentido omnilateral, portanto, que concebemos a noção de linguagem proposta por Volóchinov (2017[1929-30]), no sentido de que a língua não é um sistema isolado e, tampouco, uma representação de um pensamento purista sem relação com o meio, mas de um artefato histórico e cultural que medeia as interações, dentre elas a do mundo do trabalho.

Ainda, é importante destacarmos que entende-se como algo necessário o diálogo com o campo educacional para que se efetive um trabalho para a superação de um ensino unilateral. Nesse sentido, Pedralli e Maria (2021) entendem que

[...] convém o registro, nenhuma teoria linguística sozinha o faz também, ainda que com defesas e inclinação voluntária a uma ou mais dessas teorias pelos profissionais, quer sejam pesquisadores ou professores. Nesse sentido, faz-se necessário ter clareza sobre em que aspecto reside tal articulação e em que direção ela aponta (Pedralli; Maria, 2021, p. 143).

As teorias linguísticas sempre tiveram papel de privilégio no ensino de línguas, mas, como tais, elas servem unicamente a um único propósito: a

descrição dos fenômenos da linguagem. De outro modo, as teorias linguísticas não podem ser tomadas como subsídio para o ensino de línguas, pois estão distantes deste contexto e servem a outros propósitos. Obviamente, uma teoria sobre a linguagem é uma forma sofisticada de conhecimento científico que colabora para o entendimento dos fenômenos intrínsecos à linguagem, mas não satisfaz, porém, a necessidade relacionada à formação dos indivíduos.

Por isso, apontamos uma discussão pautada numa visão materialista (Engels, 2004[1876], nos dizeres da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1984; 2009) e na perspectiva da Psicologia Histórico-crítica (Leontiev, 2004[1959]). Passemos, por fim, à discussão sobre o problema de um ensino pautado em gêneros do discurso e dos percalços da proposta genebrina da Sequência Didática para o trabalho com a produção escrita em sala de aula de Língua Portuguesa.

Conforme Engels (2004[1876]), o trabalho dá origem à espécie humana. É por meio do trabalho que o ser humano se objetiva e complexifica o mundo. É por meio dele que surge a criação de novas ferramentas que são passadas de geração em geração e, além disso, a necessidade do homem se comunicar. A linguagem, portanto, também nasce do e com o trabalho, de acordo com o autor. De certo modo, a perspectiva posta por Bakhtin (2016[1952-53]) está consoante às palavras de Engels. Em Bakhtin, os gêneros assumem características relacionadas aos campos de atividade humana complexamente e ideologicamente organizados. Logo, a linguagem serve a um propósito de interação que complexifica as interações. As práticas de escrita em sala de aula podem, portanto, se dar por meio de gêneros, desde que sejam concebidas no seio da interação e como forma elocucionária de transmitir conhecimento de um ser a outrem.

No mesmo sentido, Leontiev (2004[1959]) discute o trabalho do ponto de vista do desenvolvimento mental. O autor, ainda, privilegia a linguagem como um aspecto de natureza relevante nas

formas e nas composições do trabalho. Para ele, o fato de um indivíduo não ter se apropriado de um dado conhecimento complexificado se dá pelas organizações burguesas que organizam a sociedade de modo que a produção braçal esteja restrita a grupos sociais proletários, enquanto o trabalho intelectual é acessível a poucos.

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) atende a uma série de anseios dos professores no que se refere ao planejamento e à prática de ensino: a praticidade de aplicação, os objetivos claros, e a forma clara de avaliação, por exemplo. No entanto, esta proposta tem sido utilizada de forma equivocada em sala de aula, como meio para a mecanização do trabalho com os gêneros, não apenas pelo fato de que o gênero, muitas vezes, toma um protagonismo muito grande e o texto em si é deixado de lado, mas também pelo fato de que, dessa forma, a proposta pode levar apenas ao preenchimento de uma estrutura textual nas práticas de produção escrita. Sob essa perspectiva, quando desconsideradas as características do público-alvo, a proposta genebrina não atende aos propósitos de uma educação pautada em bases materialistas e da Psicologia Histórico-cultural, pois a Sequência Didática pressupõe uma série de conhecimentos, que, muitas vezes, não são acessíveis às massas.

Nesse sentido, cabe dizer que o texto não deve ser compreendido como uma sequência linguística ou como um produto acabado de um dado gênero. Embora a proposta genebrina entenda a “apresentação da situação” a partir de textos escritos e/ou orais, entendemos, numa visão crítica, que esses textos são artefatos históricos, culturais e, ainda, artísticos do mundo que se constitui ao nosso redor e que, por consequência, nos constitui. De tal modo, inicialmente, ressalva-se que o trabalho com o texto deva ser crítico, no sentido de compreender o seu significado ideológico e dos propósitos interacionais que o circundam (Volóchinov, 2017[1929-30]).

Produzir textos de gêneros em aulas de Língua Portuguesa, conforme Rodrigues (2014), ao invés de ser um processo que levasse em consideração os aspectos dimensionais voltados aos propósitos de interação e de aperfeiçoamento da linguagem de cada um dos campos de atividade humana, passou a ser um processo mecânico que implicaria na construção de um texto a partir de uma “receita” pré-definida. Em outras palavras, os aspectos sócio-históricos e culturais de uma produção de texto seriam deixados de lado em detrimento do mero reconhecimento dos aspectos constituintes do enunciado e, portanto, não atingir-se-ia uma produção relevante em torno de um propósito discursivo definido.

Britto (2012), nesse mesmo sentido, entende que muitas das práticas escolares contemporâneas não teriam sido suficientes para superar os múltiplos problemas da educação linguística, porque os problemas não necessariamente estão em torno das metodologias que são colocadas para o ensino da língua, mas por conta do distanciamento entre tais teorias com os aspectos da educação. De outro modo, na visão do autor, as teorias linguísticas só podem atingir sucesso quando considerarmos a prática docente como um todo e quando entendemos que, desde a formação inicial, as teorias linguísticas servem a propósitos de explicação de seus fenômenos e não de um propósito educacional.

A partir das considerações de Britto, é possível perceber que tais práticas contemporâneas levam a noção bakhtiniana de gêneros textuais/discursivos a entrar na sala de aula de Língua Portuguesa apenas do ponto de vista de sua construção composicional, sem que se considerem os

demais aspectos dimensionais do enunciado. O fato é que o gênero é uma consolidação constituída historicamente no ideário de seus usuários, mas o conhecimento do gênero em si não satisfaz a real necessidade do ensino de línguas. Nesse sentido, o gênero se configura como um artefato cultural e, no caso do campo literário, artístico, portanto, deve estar entre os conteúdos escolares dos quais o aluno tem direito a aprender. A prática por meio de gêneros, porém, não pode ser vista em um polo como o é atualmente. O trabalho na disciplina de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros, não exclui a necessidade de se pensar em outros conteúdos escolares e outros bens culturais, que farão parte do cotidiano do aluno no mundo do trabalho. Ainda mais importante, é pensar no valor cultural que carregam textos, que sem uma visão histórica e social, pouco contribuem para a formação de um ser crítico acerca do mundo que o aliena (Saviani, 1984).

Não se trata, pois, de aprender gêneros de texto/discurso. Obviamente, as noções dos gêneros contribuirão no entendimento do texto, pois todo texto, de acordo com Bakhtin, se realiza sob a especificidade de um gênero. Daí, portanto, arriscamos em dizer que os sentidos discursivos, ideológicos e históricos estão no texto que não pode ser entendido sem sua veiculação a um dado gênero. O que se observa, porém, é de que o ensino tem se dedicado tanto ao gênero, que o texto, o grande portador do real objeto discursivo e ideológico, fica de lado em práticas como essa.

Tal afirmativa de que os gêneros foram supervalorizados no contexto de ensino de Língua Portuguesa em detrimento do texto em si é observável na infinidade de gêneros listados na BNCC (Brasil, 2018). Gêneros como podcasts, playlists comentadas, fanfics e vídeo-minuto talvez nem façam parte do ideário dos professores. Fica fácil observar que a apresentação de uma nomenclatura genérica, como acontece com a BNCC só leva ao ensino automático de estruturas de gêneros textuais/discursivos. Conforme observa Saviani (2009), o currículo é formulado, por vezes, pelos que pertencem à

⁸Embora estejamos inseridos em uma sociedade capitalista e organizada em torno dos ideais deste sistema político-econômico, Pedralli e Maria (2021) esclarecem que “Esse ideal formativo, mesmo que inalcançável numa realidade social premeida pelo capital, é, no entanto, objeto de busca (ou deveria ser) ainda nessa sociedade, uma vez que depende dessa formação a humanização dos homens e com ela a formação da consciência de classe, elemento fulcral para a prévia-ideação de projeto social que tenha como centro o ideal de máxima humanização dos indivíduos e, com isso, de sua liberdade” (PEDRALLI; MARIA, 2021, p. 146).

classe dominante e, portanto, não colaboram para que práticas educacionais de superação das diferenças entre a classe burguesa e a classe proletária se diluam ou, ao menos, diminuam.

A supervalorização dos gêneros e a listagem de uma série deles, portanto, não garantirá um aprendizado efetivo de língua e, tampouco, o domínio da sua estrutura e composição textual. Os gêneros servem a propósitos discursivos e interacionais bem definidos e, assim sendo, não podem estar a serviço de uma mecanização e automatização de um aprendizado de estruturas pré-definidas para a constituição de textos sem qualquer relação com a realidade do aluno.

É importante ressaltar que muitos textos de alguns gêneros sequer deveriam ser pensados para a produção escrita. Muitos deles, com os quais temos contato diariamente, não são produzidos por nós. Assim sendo, a produção escrita que se dá em torno de certos gêneros textuais/discursivos pode ser relevante, pois alguns fazem parte do arcabouço científico, cultural e – como é o caso de gêneros literários e artísticos produzidos ao longo da história – portanto, merecem ser de conhecimento dos alunos. Por outro lado, outros gêneros merecem destaque do ponto de vista da compreensão leitora, pois não existe relevância em produzi-los.

A fim de estabelecer uma reflexão sintética do que apresentamos neste ensaio, a seguir, enunciaremos algumas considerações finais acerca da noção que procuramos estabelecer neste trabalho.

SÍNTESE E CONCLUSÕES

Em conclusão, a perspectiva de ensino de gêneros textuais/discursivos, quando promovida de um processo de ensino mecanizado de produção textual para atuação social, para o mercado de trabalho e dentro da lógica capitalista, está comprometida com o liberalismo/neoliberalismo contemporâneo e o com o modo de produção. As sequências didáticas aparecem, nesse contexto,

com fim em si mesmas, tornando o caminho pedagógico algo previsível que foge ao contexto de sala de aula, à diversidade dos alunos, e à própria natureza subjetiva dos textos. Interpreta-se, nesse sentido, as sequências didáticas como um combo de aulas cujo objetivo final é o pleno domínio da técnica de produção de um texto – uma perspectiva que se aproxima do escolanovismo que via nas famosas ‘oficinas’ a possibilidade de suprir necessidades imediatas.

Longe de descartar as possibilidades de trabalho com gêneros textuais, entendemos aqui que a própria escolha do texto é complexa e tem sido secundarizada em função do seu enquadramento a uma noção de gênero abstrata. Defendemos, desse modo, que a construção de sequências didáticas carece de reflexão crítica, pedagógica e social. Cabe ao professor, desse modo, antes de seguir um conjunto homogêneo de técnicas, pensar na natureza dos textos e na sua concepção de sujeito e educação, de modo a fundamentar suas escolhas e a promover uma formação mais humana e emancipatória do aluno.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Routledge, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%C3%Aancias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Experiência Popular, 2004.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/5105755/mod_resource/content/1/368122895-Geraldi-J-W-O-Texto-Na-Sala-de-Aula.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, F. R. O trabalho com os gêneros textuais no Ensino Fundamental e Médio à luz das orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Dissertar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 36, 2021. Disponível em: <https://revistadissertar.adesa.com.br/index.php/revistadissertar/article/view/316>. Acesso em: 13. 2024.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2006.

PEDRALLI, R.; MARIA, M. de S. E. de. Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística. In: CAVALHEIRO, A. C. D.; MOSSMANN, S. da S. (orgs.). **Educação e linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Ebook-Educacao-e-Linguagem-1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PEREIRA, R. A. **O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração**. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91239/260677.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PISTORI, M. H. C. Volóchinov, Valentin (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 194-202, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/TJ6HVM5NRSxmKFwnvQrJg7F#>. Acesso em: 13 ago. 2024.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001, 374 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela2/trabalhos/teses/separadas/tese_rossangela_hr.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1886>. Acesso em: 13 ago. 2024.



ANTONIELA AGUIAR DE AQUINO¹
RAQUEL DA SILVA YEE²

LITERATURA E ANIMAÇÃO: atemporalidade e recriações de contos machadianos

*Literature and animation: timeliness and recreations of Machado de Assis's
short stories*

ARTIGO 4

43-54

¹ Acadêmica do curso de Letras-Português do Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI. Bolsista do Programa Santander Graduação de Bolsas de Estudos.

² Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora EaD dos Cursos de Letras do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Resumo: A fruição do texto literário, na Educação Básica, é importante para a formação do leitor, e os desafios para o ensino da literatura se multiplicam em um mundo globalizado e imediatista. Por isso, emerge a necessidade de diferentes abordagens para o trabalho com a linguagem literária, principalmente, dos autores tidos como clássicos. Ler a produção literária de Machado de Assis, em sintonia com outras linguagens artísticas contemporâneas, como o cinema de animação, é, sem dúvida, uma experiência enriquecedora e uma estratégia de ensino interessante em um contexto em que a cultura do audiovisual se expande e os processos educativos estão cada vez mais atrelados às tecnologias digitais. Por isso, este artigo pretende destacar resultados da pesquisa de iniciação científica desenvolvida na UNIASSELVI e financiada pelo Programa Santander Graduação de Bolsas de Estudos, cujo objetivo foi analisar algumas inovações da técnica machadiana na constituição do conto “A Chinela Turca” (1882) e em suas adaptações para o cinema de animação, com os curtas-metragens “Tênis da Hora” (2014) e “A Chinela Turca” (2015). A pesquisa apresenta reflexões de autores, como Antonio Candido (1995; 2004), Compagnon (2009), Petit (2008) e Perrone-Moisés (2016), e busca reforçar os diálogos entre literatura e animação no âmbito escolar, uma vez que a produção audiovisual, em sua condição autônoma, ressignifica a obra literária, despertando, no aluno, o interesse pela leitura, especialmente, pela riqueza e atemporalidade da escrita machadiana.

Palavras-chave: Conto machadiano. Educação básica. Curtas-metragens.

Abstract: The enjoyment of literary texts in Basic Education system plays fundamental role for the formation of the readers, and the challenges for teaching literature have been increasing in a globalized and immediate world. Therefore, the need for different approaches to working with literary language arises, especially for working with some authors who are classics. Reading Machado de Assis’ literary production, combined with other contemporary artistic languages – such as animation cinema –, is undoubtedly an enriching experience. It is also an interesting teaching strategy in a context where the audiovisual culture is expanding and the educational processes are increasingly linked to digital technologies. Thus, this article aims to highlight the results of a scientific initiation carried out at UNIASSELVI, which was financed by Santander Undergraduate Program of Scholarships. The main objective was to analyze some innovations of Machado’s writing techniques in the short story “A chinela Turca” (1882), as well as in its adaptations for animated movies, such as the short films “Tênis da Hora” (2014) and “A Chinela Turca” (2015). The research presents reflections by authors such as Antonio Candido (1995, 2004), Antonie Compagnon (2009), Michèle Petit (2008) and Perrone-Moisés (2016). It also aims to reinforce the dialogic relationship between literature and animation in learning environments, since the audiovisual production re-signifies the literary work, in addition to awakening in the students an interest in reading, especially for the richness and timelessness of Machado’s writing.

Keywords: Machado de Assis’s short stories. Basic education system. Short films.

INTRODUÇÃO

Os textos literários proporcionam encontros prazerosos, interações e discussões mais amplas e complexas que estimulam as nossas percepções do mundo, de nós mesmos e das relações sociais. Afinal, a literatura desconcerta, incomoda, permite acessarmos uma experiência sensível, "faz um apelo às emoções e à empatia" e nos "liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros" (Compagnon, 2009, p. 64).

Isso se revela no conto "A Chinela Turca", de Machado de Assis, quando o leitor é convidado a participar de um jogo entre realidade e ficção, repleto de ironias e sobressaltos narrativos. Reconhecido como um dos grandes contistas da literatura ocidental, Machado de Assis aposta em técnicas singulares de escrita e oferece, ao leitor, várias possibilidades de leituras. Afinal, a técnica machadiana:

[...] consiste essencialmente em sugerir as coisas mais tremendas da maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato excepcional é normal, e anormal seria o ato corriqueiro. Aí está o motivo da sua modernidade, apesar de seu arcaísmo de superfície (Candido, 1995, p. 26-27).

As narrativas de Machado de Assis são atemporais e seguem refletindo nas diferentes linguagens, como no cinema de animação, aproximando novas gerações de leitores da literatura produzida em séculos passados, muitas vezes, considerada arcaica e distante da realidade. Essa aproximação é rica, atualiza e potencializa as especificidades de cada uma das linguagens.

Ler (ou reler) os contos de Machado de Assis, em uma perspectiva contemporânea, dialogando com outras manifestações artísticas, é, sem dúvi-

da, uma experiência enriquecedora e uma estratégia de ensino interessante no contexto em que a cultura do audiovisual se expande e os processos educativos estão cada vez mais atrelados às tecnologias digitais.

Nesse sentido, as animações são importantes ferramentas, uma vez que dialogam com os textos, recriando-os, embora se constituam em obras distintas, originais e que não substituem o texto literário em sua essencialidade, mas que são importantes instrumentos para o trabalho em sala de aula.

Assim, este artigo pretende destacar resultados da pesquisa de iniciação científica desenvolvida na UNIASSELVI e financiada pelo Programa Santander Graduação de Bolsas de Estudos, cujo objetivo foi analisar algumas inovações da técnica machadiana na constituição do conto "A chinela Turca", de Machado de Assis, estabelecendo relações com curtas de animação. A partir desse objetivo geral, delimitamos, nesta pesquisa, três objetivos específicos: I. Reconhecer marcas de ironia, intertextualidade e o recurso da metaficção na narrativa machadiana e nas releituras realizadas pelo cinema de animação; II. Refletir sobre o uso da animação, da linguagem audiovisual, como ferramenta de aprendizagem no ensino da literatura; III. Delinear questões didático-pedagógicas para uma abordagem do conto literário em sala de aula, destacando a importância da literatura na formação do leitor.

Para alcançar os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa qualitativa e documental com as reflexões proporcionadas por autores e textos escolhidos a partir da pertinência de sua abordagem para os objetivos aqui propostos. Dentre os autores escolhidos, estão: Candido (1995; 2004), Petit (2008), Compagnon (2009), Perrone-Moisés (2016) e Filho e Tavares (2020).

De igual forma, analisaremos diretamente os curta-metragens escolhidos, quais sejam, "Tênis da hora (2014)", dirigido por Thomas Larson, e "A Chinela Turca (2015)", dirigido por Paulo Garfunkel e Ari Nicolosi, bem como o conto "A Chinela Turca (1882)", de Machado de Assis, de modo a

traçar parâmetros importantes de reflexão sobre a atemporalidade da produção machadiana.

Assim, primeiramente, destacaremos as relações entre literatura, sociedade e a formação do leitor, refletindo acerca da influência recíproca exercida entre elas. Após, traçaremos parâmetros para pensarmos a produção cinematográfica, representada nos curtas de animação, e sua relação com a obra literária, principalmente como ferramenta para o ensino-aprendizagem da literatura em sala de aula.

Por fim, analisaremos a presença do estilo machadiano nas obras em estudo, destacando a forma singular e original pela qual o autor mobiliza o uso da linguagem, de modo a trabalhar com a ironia, metaficção, quebras narrativas e diálogo com outros textos literários. Essas reflexões visam demonstrar a importância da leitura e reflexão por parte dos alunos da Educação Básica em relação à obra machadiana, tendo em vista a riqueza de sua produção literária.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Afinal, para que serve a literatura? Que resultados concretos e práticos podem surgir da produção literária? Essas indagações são feitas por diversos setores da sociedade num mundo dominado pela tecnologia e pela economia de mercado. Perrone-Moisés (2006, p. 82) responde a essas questões de forma sintética e cabal, afirmando que a literatura serve “para rir, para chorar, para viajar, para assombrar, para pensar, para compreender e, sobretudo, para nos encantar com o fato de que a linguagem verbal seja capaz de tudo isso e mais um pouco”.

Ao mergulhar em uma obra literária, o leitor não apenas expande seu vocabulário e habilidades de leitura, mas também se desconecta temporariamente da realidade imediata para explorar um universo ficcional rico e multifacetado.

Para além disso, podemos considerar a literatura como fator de humanização, na medida em que ilustra o próprio caldo de cultura da sociedade em que é produzida, servindo para refletir sobre essa mesma sociedade. De igual modo, humaniza o leitor, ao expor, debater, registrar e divulgar sobre assuntos, valores, expressões e fatos nem sempre percebidos cotidianamente.

Nas palavras de Antonio Candido, a humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2004, p. 180).

A partir dessas reflexões, podemos compreender a relevância da literatura para o ser humano, tanto no sentido individual de “ser” que pensa, sonha e detém um universo próprio de ideais e sonhos, quanto no de cidadão, que é “humanizado” pela produção literária a pensar e agir sobre os problemas e mazelas que atingem o local onde vive. A leitura do texto literário requer um trabalho produtivo de construção de sentido, no qual o leitor transforma o texto e é transformado por ele. A literatura desempenha um papel crucial na construção do autoconhecimento e da identidade, especialmente para os jovens leitores, como enfatiza Petit (2008).

Ainda que seja complexo formular um conceito único e acabado do que seja a literatura, pela multiplicidade das formas como ela é apresentada

e recriada no espaço, tempo e cultura, é indiscutível sua importância para formação humana.

Promover a leitura de textos literários no ambiente escolar exige, portanto, dedicação, criatividade e compromisso por parte dos educadores. Superar a resistência dos alunos e formar leitores proficientes requer uma abordagem integrada que considere as especificidades de cada contexto escolar e as necessidades dos estudantes. Ao valorizar a literatura e implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, é possível transformar a leitura em uma atividade prazerosa e formativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais crítica, empática e consciente.

Na escola, as práticas de leitura de texto literário, por vezes, enfrentam a resistência dos alunos, principalmente, dos autores tidos como “clássicos”, em virtude de uma certa “repulsa” prévia em relação a tais obras, entendidas como textos de linguagem rebuscada e arcaica, de difícil compreensão, além de serem longos e que demandam atenção.

Assim, para aproximar os alunos a textos literários mais desafiadores, como os textos clássicos machadianos, cabe, ao professor, desenvolver oportunidades para leitura, reflexão estética e crítica. Além disso, é fundamental situar os textos no contexto histórico e social, buscando uma abordagem mais estimulante dentro do ambiente escolar. Se entendemos que os textos literários são aqueles que atingem a maior potência de significação, cabe ao professor “elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística” (Perrone-Moisés, 2006, p. 81).

Nesse sentido, Machado de Assis é um autor ímpar, cujo estilo literário desafia o leitor. Consagrado pela crítica literária mundial, é reconhecido pela complexidade de sua obra, pela subversão dos níveis temático e formal, e pelas inúmeras possibilidades de leitura que oferece. Para Gledson (2006), Machado de Assis foi o grande responsável pelo amadurecimento das

discussões em literatura brasileira e sua relação com a sociedade, elevando-as a um novo grau de autoconsciência, pois, em sua época, estava ciente dessa necessidade nacional.

A escrita afiada de Machado, de um século distante, ainda, ecoa na atualidade. Suas narrativas se revelam atemporais em suas temáticas. Os contos, em especial, são marcados por reviravoltas inesperadas que instigam os leitores a explorar diferentes perspectivas, a questionar convenções sociais e a explorar a complexidade das motivações humanas. Machado mobiliza recursos linguísticos de maneira singular, como a ironia, a metaficção, as rupturas espaço-temporais, as quebras narrativas e a intertextualidade.

Considerando que o trabalho com os clássicos literários em sala de aula, frequentemente, representa um desafio para o professor, é possível explorar a linguagem do cinema de animação, além de criar oportunidades para que a leitura dos contos machadianos seja ampliada por uma perspectiva diferenciada. Dessa forma, os curtas-metragens de animação surgem como uma estratégia eficaz para quebrar a resistência dos alunos e explorar as potencialidades de cada uma das linguagens: literatura e animação. Os curtas-metragens podem enriquecer o estudo da literatura, promovendo discussões e análises críticas, a comparação e o contraste com o texto original, e o engajamento dos alunos em projetos criativos.

O gênero discursivo do curta-metragem, caracterizado por sua curta duração e linguagem dinâmica, compartilha alguns elementos estruturais com o conto literário e atua como uma ferramenta de aproximação entre os jovens leitores nativos digitais e a obra literária. Por essa perspectiva, Filho e Tavares (2020) reforçam que:

No escopo do processo de ensino e de aprendizagem, esse gênero, enquanto produto audiovisual, permite a análise de narrativas de forma rica, uma vez que relaciona elementos lin-

guísticos e extralinguísticos. Esse gênero também permite a relação com elementos socioculturais, que têm muito a enriquecer a leitura em sala de aula (Filho; Tavares, 2020, p. 185).

Embora os curtas-metragens se inspirem na obra literária, é importante reconhecer que não há "hierarquia" entre ambas as produções, visto que a animação mantém sua condição autônoma, ao criar um enredo próprio e não ser mera imitação do texto literário. As adaptações realizam uma transposição entre sistemas de signos diferentes. Esse processo intersemiótico, que combina elementos visuais, narrativos e sonoros para contar histórias de maneira concisa e envolvente, pressupõe liberdade na expressão criativa, sem obediência rígida à obra original, como podemos observar nas recriações do conto machadiano "A Chinela Turca" realizadas pelo cinema de animação.

AS RECRIAÇÕES DO CONTO "A CHINELA TURCA" PELO CINEMA DE ANIMAÇÃO

O conto de Machado de Assis, "A Chinela Turca", publicado, originalmente, no formato de folhetins em 1875, desenvolve-se a partir do sonho tido pela personagem principal, o bacharel Duarte, enquanto lia o drama escrito pelo major Lopo Alves, que, por ser enfadonho e longo, fez com que o bacharel adormecesse e sonhasse com elementos constantes no drama.

Em seu sonho, Duarte é acusado de ter furtado chinelas turcas de grande valor, o que desencadeia uma série de acontecimentos, como a captura por supostos policiais, a obrigação de se casar e ingerir veneno e, por fim, sua fuga. O desfecho ocorre quando é revelado, ao leitor, que tudo o que aconteceu após o início da leitura da obra escrita pelo major não passou de um sonho, e não a "realidade", conforme sugerido pelo narrador.

Já no curta-metragem "Tênis da Hora" (2014), a narrativa começa quando Duartesson se prepara

para ir a uma festa, e sua mãe anuncia a chegada de seu amigo Toninho, o MC Tonhão, que insiste para que Duartesson leia o funk que escreveu. Mesmo contrariado, pois desejava encontrar Cícinha, por quem estava apaixonado, Duartesson decide ler a música escrita por MC Tonhão.

Devido à péssima qualidade da música, Duartesson adormece e sonha que foi acusado de ter furtado um "tênis da hora". Após diversos acontecimentos, incluindo sua captura por supostos policiais, a descoberta de que não se tratava da polícia, a obrigação imposta pelos homens que o capturaram de que escrevesse um testamento e ingerisse veneno, e, por fim, sua fuga, Duartesson revela que tudo não passara de um sonho. MC Tonhão ainda estava esperando uma opinião sobre o funk. Duartesson elogia a produção do amigo, que vai embora, e agradece o sonho por não ter sido obrigado a ler a música.

Por fim, na animação "A Chinela Turca" (2015), Duartinho se prepara para ir a uma festa onde encontrará Ciça, por quem está apaixonado, quando o major, velho amigo da família, chega em sua casa dizendo que queria conversar com ele, pois estava trabalhando na televisão. O major comunica que escreveu uma novela e deseja ler o texto para Duartinho.

Após começar a leitura, Duartinho adormece e sonha com diversos acontecimentos, incluindo a acusação de ter furtado "chinelas turcas", o encontro com um médico aparentemente maluco e a notícia de que deveria doar seu coração a uma moça, momento em que o personagem consegue fugir do local. Nesse momento, é revelado ao espectador que Duartinho havia sonhado com elementos da narrativa do major, não sendo de fato a "realidade" por ele vivenciada.

A partir dessa breve síntese, nas adaptações e, principalmente, no texto literário, é possível observar o estilo machadiano, caracterizado pelas rupturas narrativas, pela ironia, pela metaficção e pelas múltiplas possibilidades de interpretação e recriação. À primeira leitura, parece que o sonho de Duarte foi real e que tudo "de fato" ocorreu. O leitor termina a leitura em busca de respostas, or-

ganizando suas ideias na tentativa de compreender o texto e ansiando por uma continuidade que não se concretiza. Lacunas permanecem na mente do leitor, levando-o a reler o texto em busca de preenchê-las, até finalmente perceber que o ocorrido era, na verdade, um sonho do personagem.

Mesmo após captar o sentido da obra, o leitor continua deseioso de saber o desfecho, a continuidade da vida de Duarte: se foi ao baile, se encontrou a namorada, se o major foi embora logo... Assim, a narrativa permite que o leitor siga contando e recontando o texto a partir de sua própria criatividade, ao passo de torná-lo novo e atual a cada leitura, "uma vez que o melhor drama está no espectador e não no palco" (Assis, 1994a, p. 10).

O conto utiliza a metaficção para explorar a própria literatura, descrever a si mesma, ao evocar no enredo a leitura de um texto dramático, o ofício do escritor, a fantasia, o sonho e a quebra das expectativas do leitor. Além disso, a obra permite diversas interpretações, sempre em caráter dual.

A primeira interpretação reside na "aparente realidade" do sonho de Duarte; à primeira leitura, parece que ele realmente foi retirado de casa, encontrou-se com homens estranhos e fugiu. A segunda interpretação envolve a narração dentro da narração, já que a história da captura de Duarte até sua fuga poderia ser um texto autônomo, mas que, na narrativa machadiana, se insere dentro de um texto "maior".

Características do estilo machadiano, como as quebras ou rupturas narrativas, ironia, metaficção e intertextualidade, são evidentes nas animações e, naturalmente, no texto literário. Exemplos de ruptura narrativa no conto incluem o momento em que Duarte adormece e começa a sonhar, sem que isso seja revelado imediatamente ao leitor: "De repente, viu Duarte que o major enrolava outra vez o manuscrito, erguia-se, empertigava-se, cravava nele uns olhos odientos e maus, e saía arbatadamente do gabinete" (Assis, 1994a, p. 3).

A expectativa criada no leitor é de continuidade na leitura do drama escrito pelo major, e a inda-

gação sobre o que ocorreu logo desaparece, com Duarte chegando ao baile. Entretanto, Machado insere a narrativa onírica dentro da narrativa do conto, demonstrando a dualidade entre realidade e sonho. Outra ruptura importante ocorre quando, no sonho, Duarte consegue fugir dos homens e chega em casa: "Um homem que ali estava, lendo um número do Jornal do Comércio, pareceu não o ter visto entrar. Duarte caiu numa cadeira. Fitou os olhos no homem. Era o major Lopo Alves" (Assis, 1994a, p. 9). Aqui, a ruptura se dá na dimensão sonho/realidade, quando a personagem acorda e encontra o major ainda em sua casa.

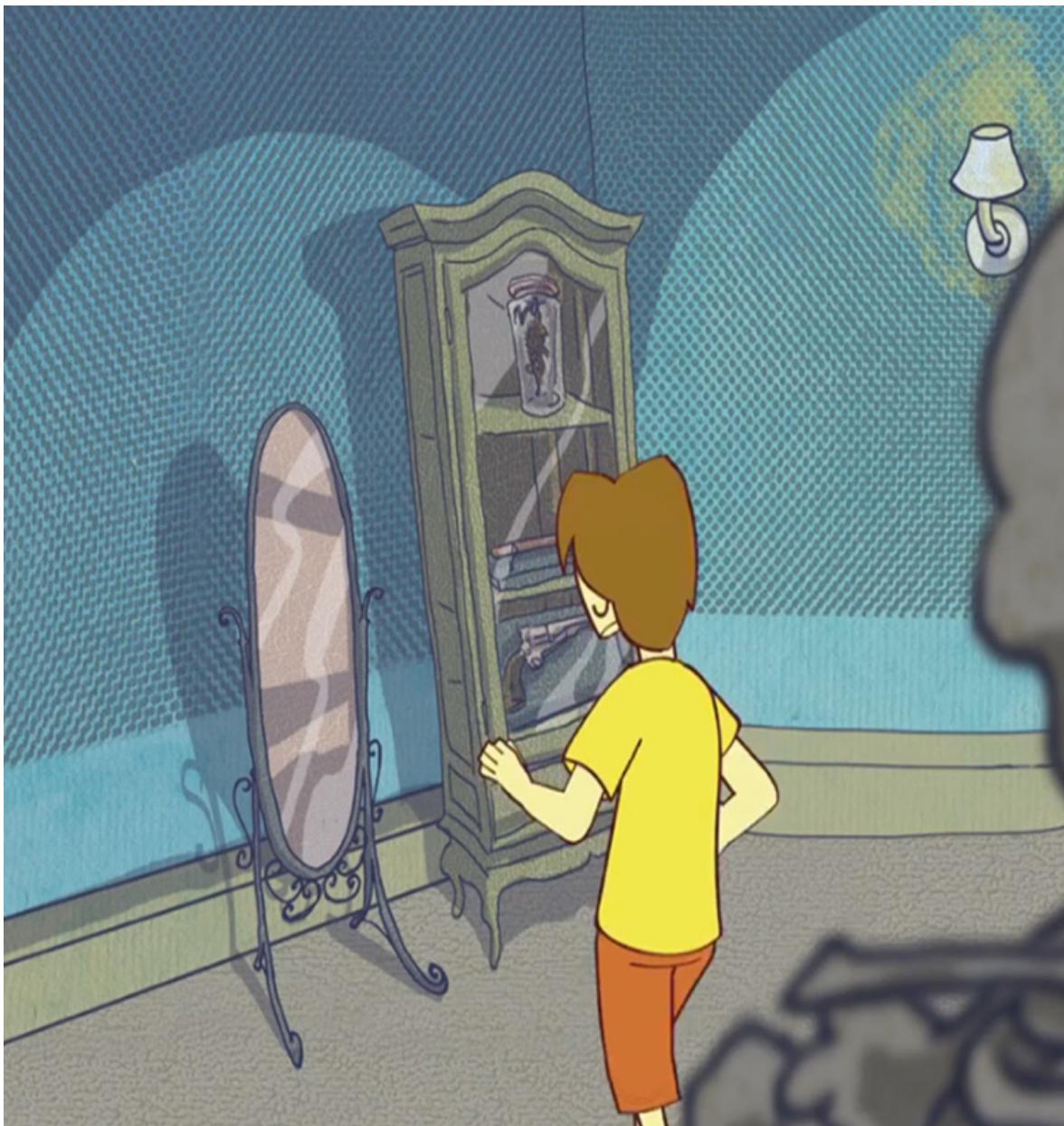
A ironia, recurso estilístico marcante na escrita machadiana, manifesta-se em várias oportunidades no texto. Destacamos duas: o desprezo de Duarte pela visita do major, evidente no trecho: "A primeira era ser o major, em qualquer ocasião, um dos mais enfadonhos sujeitos do tempo" (Assis, 1994a, p. 1), em contraposição ao tratamento que lhe dispensa: "Que bom vento o trouxe a Catumbi a semelhante hora? perguntou Duarte" (Assis, 1994a, p. 2); e o elogio ao drama de Lopo Alves, no trecho: "Então! Que tal lhe pareceu? - Ah! excelente! Respondeu o bacharel, levantando-se" (Assis, 1994a, p. 9), em contraste com a real opinião da personagem em relação à obra extensa, exaustiva, dividida em sete quadros: "Esta indicação produziu um calafrio no ouvinte. Nada havia de novo naquelas cento e oitenta páginas, senão a letra do autor. O mais eram os lances, os caracteres, as ficelles, e até o estilo dos mais acabados tipos do romantismo desgrenhado" (Assis, 1994a, p. 9). Há, no conto, uma crítica direta de Machado de Assis aos padrões idealizados e convencionais da literatura romântica de seus predecessores.

O trecho final do conto reforça o tom irônico machadiano ao colocar em questão a interação entre texto e leitor: "- Ninfa, doce amiga, fantasia inquieta e fértil, tu me salvaste de uma ruim peça com um sonho original, substituíste-me o tédio por um pesadelo: foi um bom negócio. Um bom negócio e uma grave lição: provaste-me ainda uma vez que o melhor drama está no espectador e não no palco" (Assis, 1994a, p. 10).

A relação intertextual, também, é notável no curta-metragem “A Chinela Turca” (2015) nas referências a outras obras de Machado de Assis. O drama escrito pelo major inclui personagens, como Fortunato, Maria Luísa e Garcia, e menciona a relação profissional de Garcia com Fortunato e a paixão deste pela esposa de Garcia, Maria Luísa, o que guarda semelhança com o enredo do conto “A Causa Secreta” (1885). Além disso, o diálogo entre Duartinho e o cachorro do doutor Machado, Quincas, que fala sobre tribos, batatas e sobrevivência, faz alusão à expressão “Ao vencedor, as batatas”, cunhada por Quincas Borba no romance “Quincas Borba” (1891) e também presente em “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881).

No curta-metragem, o doutor Machado é retratado como um cientista envolvido em experimentos. A presença de um rato confinado em um pote (A Chinela Turca, 2015, 5:53 min.) remete, diretamente, ao conto “A Causa Secreta” (1885), no qual o personagem Fortunato, um médico sádico, realiza experimentos com cães, gatos e ratos, incluindo a dissecação de um rato vivo.

Figura 1. Intertextualidade



FONTE: A Chinela Turca (2015).

Além disso, há relações intertextuais entre o curta-metragem "A Chinela Turca" e o famoso romance de Machado de Assis, "Dom Casmurro" (1899). Isso se evidencia quando a moça, a quem Duartinho deveria doar seu coração, ajuda-o a fugir. O doutor Machado comenta que "deveria ter desconfiado: ela tem olhos de cigana, oblíqua e dissimulada" (A Chinela Turca, 2015, 9:43 min.), uma característica atribuída à Capitu, a controversa personagem envolvida em um alegado caso de traição no romance.

É notável como diferentes recursos literários são inseridos nas produções cinematográficas, revelando as nuances da recriação e reinterpretação da obra literária. A adaptação para curtas-metragens de animação modifica aspectos como a linguagem, o espaço narrativo, a ambientação e a caracterização das personagens.

Por exemplo, Machado de Assis descreve Duarte em sua obra como um representante da elite carioca do século XIX: "Vede o bacharel Duarte. Acaba de compor o mais teso e correto laço de gravata que apareceu naquele ano de 1850, e anunciam-lhe a visita do major Lopo Alves" (Assis, 1994a, p. 1). Em contraste, o curta-metragem "Tênis da Hora", Duarte é conhecido como Duartesson, um adolescente negro, da periferia, e, em "A Chinela Turca", é retratado como Duartinho, um jovem branco do centro urbano. Ao adaptarem a personagem de Duarte para diferentes realidades sociais e culturais, as animações colocam em evidência questões como identidade, classe, raça e espaço urbano no Brasil contemporâneo.

Figura 2. Duartesson



Fonte: Tênis da Hora (2014).

Figura 3. Duartinho



Fonte: A Chinela Turca (2015).

O mesmo ocorre com o major Lopo Alves, que, em “Tênis da Hora”, é MC Tonhão; em “A Chinela Turca”, é o autor de uma novela. Duarte, no texto machadiano, é apaixonado por Cecília, descrita como possuidora “dos mais finos cabelos loiros e os mais pensativos olhos azuis” (Assis, 1994a, p. 1). Em “Tênis da Hora”, ela é chamada Cicinha, e em “A Chinela Turca”, é Ciça. Além disso, em “Tênis da Hora”, ao invés de chinelas turcas, Duartesson é acusado de furar um par de tênis. Em ambos os curtas, as personagens estão se preparando para uma festa.

Nos curtas-metragens analisados, as linguagens são atualizadas e conectam temáticas universais com os interesses e desafios enfrentados pelos jovens hoje. A mobilização de gírias e modos de ser e de agir, comuns à maioria dos jovens, bem como o misto de ação e suspense,

tornam-se potentes estratégias para aproximar os alunos da literatura clássica brasileira. Ao utilizar recursos audiovisuais contemporâneos e estratégias narrativas que ressoam com a experiência vivida pelos alunos, essas adaptações criam oportunidades valiosas para uma educação literária mais dinâmica e relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado neste artigo, a leitura do texto literário é uma atividade significativa e fundamental para formação do leitor, pois estimula o pensamento crítico, a criatividade e humaniza o leitor, sendo indispensável para a formação da cidadania. Por isso, deve ser trabalhada na escola, de forma a cativar os alunos para o universo artístico e plurissignificativo da literatura.

Vimos que o estilo literário de Machado de Assis é singular, mobiliza recursos linguísticos como a ironia, a metaficção, a intertextualidade e a possibilidade de múltiplas recriações, pois, conforme defende Candido (1995, p. 26-27), “muitos dos seus contos e alguns dos seus romances parecem abertos, sem conclusão necessária, ou permitindo uma dupla leitura, como ocorre entre os nossos contemporâneos”. Essa característica torna a obra machadiana particularmente rica para a exploração crítica e a adaptação para diferentes mídias.

A aproximação entre a obra literária de Machado de Assis e o cinema de animação potencializa as particularidades de cada linguagem e oferece uma abordagem diversificada para a nova geração de leitores e espectadores conectados às mídias digitais contemporâneas. A integração dos textos com estímulos audiovisuais amplia a percepção dos alunos e enriquece sua experiência artística e cultural.

A linguagem cinematográfica possui o poder de cativar diversos públicos e pode intensificar o interesse dos alunos pelo texto literário. Embora os curtas-metragens se baseiem em obras literárias e dialoguem com elas, são, em sua essência, produções autônomas. A adaptação de um texto literário para o formato animado envolve a reinterpretação de elementos narrativos, temáticos e estilísticos. Ao reinventar o texto literário, os curtas-metragens de animação criam novas camadas de significado.

Outros contos de Machado de Assis, como *Miss Dollar* (1870), *Aurora sem dia* (1870), *Um Apólogo* (1885) e *Adão e Eva* (1885), também foram adaptados para o cinema de animação por produtoras brasileiras independentes e são fontes inesgotáveis de leitura. São narrativas curtas instigantes, que abordam temas atemporais, como vaidade, hipocrisia das aparências, identidade e autodescoberta, desigualdades de gênero, entre outros aspectos da vida humana que continuam a ser debatidos e ressignificados, mesmo com a passagem do tempo.

Diante dos desafios atuais enfrentados no ensino da literatura na Educação Básica, é notável que as recriações proporcionadas pelos curtas-metragens de animação se revelam ferramentas pedagógicas valiosas para despertar o interesse dos alunos pela literatura clássica brasileira. Essas adaptações permitem conectar a obra de Machado de Assis a outras linguagens artísticas para enriquecer a experiência educacional e literária.

REFERÊNCIAS

- A CHINELA TURCA.** Direção: Paulo Garfunkel e Ari Nicolosi. Produção: Cinema Animadores, 2015. (10:54min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G2f_crehEhA. Acesso em: 29 abr. 2024.
- ASSIS, M. **A chinela turca.** Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000233.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- ASSIS, M. **A causa secreta.** Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000262.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas.** Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994c. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000215.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- ASSIS, M. **Quincas Borba.** Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994d. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000243.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.
- CANDIDO, A. Esquema Machado de Assis. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- FILHO, R. B. C.; TAVARES, M. O uso dos gêneros conto e curta-metragem como estratégia para a formação do leitor literário. **Letras Escreve**, Macapá, v. 10, n. 1, p. 181-190, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/6713/2987>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- GLEDSOON, J. **Por um novo Machado de Assis: ensaios**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2006.
- PERRONE MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: **Mutações da literatura no século XXI**. 1. ed. São Paulo.: Companhia das Letras, 2016. p. 70-82.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- TÊNIS DA HORA.** Direção: Thomate. Produção: Split Studio, 2014. (11:33min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a8RjzmFIMHo>. Acesso em: 29 abr. 2024.



MARYANNE WARKEN S. SOBOTTKA¹
MARA GONZALEZ BEZERRA²

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA ESPANHOLA - SAARA OCIDENTAL

African literatures in spanish language - Western Sahara

ARTIGO 5

55-63

¹ Profa. Dra. de Letras Espanhol, IEE-SC. E-mail: warkenespanholufsc@gmail.com

² Profa. Dra. de Letras Espanhol e Tradução, UNIASSELVI-SC. E-mail: mara.gonzalez.letas@gmail.com

Resumo: A colonização espanhola na África marcou a História mundial. Entre os territórios colonizados, explorados e sob o domínio do reino espanhol, estão: Guiné Equatorial e a região conhecida por Saara Ocidental, considerada como a última colônia espanhola. A língua espanhola é cooficial junto ao idioma hassania, a língua do povo Saharai. Pela imposição da língua espanhola como idioma para alfabetização dessa região, encontramos uma extensa produção literária neste idioma, tanto em prosa como na lírica. A proposta do artigo é inserir e reclamar a importância de visibilidade dessa produção literária. Deste modo, apresentaremos alguns dos escritores e suas obras, ainda sem tradução na língua portuguesa do Brasil.

Palavras-chave: Literatura afro-hispânica. Saara Ocidental. Língua espanhola.

Abstract: The Spanish colonization in Africa marked world history. Among the territories colonized, exploited, and under the dominion of the Spanish kingdom, are Equatorial Guinea and the region known as Western Sahara, considered the last Spanish colony. The Spanish language is co-official alongside Hassaniya, the language of the Sahrawi people. Due to the imposition of the Spanish language as the medium of literacy in this region, there is an extensive literary production in this language, both in prose and poetry. The purpose of this article is to highlight and assert the importance of visibility for this literary production. In doing so, we will present some of the writers and their works, which have yet to be translated into Brazilian Portuguese.

Keywords: Afro-Hispanic literature. Western Sahara. Spanish language.

INTRODUÇÃO

Este artigo discorre e apresenta uma seleção de literatura africana escrita em língua espanhola produzida no Saara Ocidental, um território ainda em situação de conflito, considerado como "território não autônomo" pela ONU, e que ainda busca um mapeamento definido para seu território. Este povo de origem beduína tem como língua materna o hassania, uma variação da língua árabe. Devido à fragmentação de partes do continente africano realizada na Conferência de Berlim em 1884 por nações europeias, a Espanha ocupou o território entre 1884 e 1975. Com isso, o espanhol tornou-se a língua dominante e os nascidos durante o período colonial também foram alfabetizados na língua romance.

O fato é que a literatura afro-hispânica pode ser mais comentada no meio acadêmico de estudos literários hispânicos, onde a preferência majoritária são os estudos sobre literatura hispano-americana.

A nova geração de poetas e escritores do Saara manteve a língua espanhola para expressar suas experiências e esperanças por meio da literatura saharai, por isso é urgente e esperado que os livros didáticos direcionados ao ensino aprendizagem do espanhol incluam essa região e que indiquem textos de autores africanos de língua espanhola

O objetivo do artigo reside no propósito de ampliar o acesso a essa produção literária pouco conhecida no Brasil. Para isso, será oferecido ao leitor um panorama da região, considerando o contexto histórico, social e a indicação de autores literários e seus textos do povo Saharai. A literatura saharai preserva e promove a identidade cultural saharai, retratando tradições, costumes e a vida no deserto.

Neste artigo, o interesse será destacar a importância de uma visão pluricêntrica para o ensino do idioma espanhol no Brasil, para uma produção

de mais pesquisas dedicadas à literatura escrita em língua espanhola no continente africano, um campo que deve ser mais explorado.

O SAHARA OCIDENTAL - COLÔNIA ESPANHOLA (1884-1975)

A República Árabe Saharai Democrática (RASD), nome dado ao país depois da desocupação espanhola em 1975, é formada pelo povo Saharai, falantes de hassania (variante do árabe magrebino falada principalmente por comunidades beduínas, considerado como um dialeto árabe beduíno, o que significa que possui características distintas em comparação com os dialetos urbanos) e o espanhol.

Geograficamente, após a saída dos espanhóis em 1975, o território encontrou-se primeiro em um conflito entre a Mauritânia e o Marrocos, posteriormente com acampamentos na Argélia, este país também acabou por se envolver na questão do povo saharai.

A 14 de novembro de 1975 são selados os Acordos Tripartidos, nos quais Espanha repartia o Saara Ocidental por Marrocos e pela Mauritânia. Este acordo determinava que parte do território estava destinada para Marrocos (Saguia el Hamra) e outra parte para a Mauritânia (Rio de Oro). Dá-se início a uma guerra entre os três, acabando a Mauritânia por se retirar a 15 de agosto de 1979, com o Acordo de Argel, ficando apenas Marrocos como pretendente a este território. A partir de 1976, os acampamentos de refugiados começavam a nascer em Tindouf, na vizinha Argélia (Abreu, 2020, p. 35).

A Espanha deixou a região em meio a negociações diplomáticas, mas a população saharai ainda procura o reconhecimento como país in-

dependente e autônomo diante da comunidade internacional e não deseja ser parte de uma outra nação. A situação sugere que as narrativas dominantes muitas vezes ignoram a complexidade e a diversidade das experiências de grupos marginalizados, como os saharauis, e o conflito se arrasta por décadas sem sinal de alguma solução satisfatória.

Dessa forma, a representação corre o risco de reproduzir uma narrativa estabelecida”, sobretudo nos meios de comunicação, que corresponde ao que tem sido definido como “história única”, proporcionando um conjunto de questões direcionadas a uma problematização complexa no que concerne às práticas de representação – escritas ou visuais – e ao horizonte de expectativa e recepção em que se inscrevem, e sugerindo uma reflexão situada que obriga a repensar o significado das representações e o seu agenciamento no que tem sido descrito como “sociedade do relato” (Brugioni, 2019, p. 128).

A citação de Brugioni (2019) aborda a questão da representação e como ela pode reproduzir narrativas estabelecidas, o que se torna um fator de perigo para o povo do Saara Ocidental. A ideia de “história única” remete ao alerta de Chimamanda Adichie, quando em 2009 falou em uma palestra no programa TED Talk, sobre o perigo de uma história única, texto que foi publicado como livro posteriormente. Como soberana, “el Estado español concedía el estatuto de provincia a los territorios saharianos y la ciudadanía española a los nativos saharauis residentes.” (Gimeno, 2015, p. 30).

Esse ato de conceder cidadania pode ser interpretado como uma tentativa de assimilar o povo saharauí à nação espanhola, apagando a identidade e cultura local em favor de uma cidadania espanhola. No entanto, a complexidade dessa relação

colonial é evidenciada pelas tensões e pelo eventual conflito que surgiu à medida que os saharauis começaram a reivindicar a independência. A citação de Gimeno sublinha a dualidade da colonização espanhola: por um lado, a imposição de um status administrativo que visava a integração e, por outro, o despertar de uma consciência nacionalista entre os saharauis, que buscavam afirmar sua própria identidade e soberania.

A obra "Nem Paz Nem Guerra - Três Décadas de Conflito no Saara Ocidental" (2011), escrita por Giovana Moraes Suzin e Laura Daudén, é uma leitura indicada para o investigador que deseja aprofundar-se sobre o complexo conflito saariano. Esta obra é uma das poucas publicações disponíveis em língua portuguesa que aborda o conflito no Saara Ocidental, oferece uma análise detalhada da questão desde uma perspectiva interdisciplinar, da pesquisa histórica, geopolítica até uma análise cultural. As autoras exploram as negociações intermediadas pela ONU - Organização das Nações Unidas, mas que ainda não têm uma solução permanente da situação.

Uma parcela da população africana fala e escreve em língua espanhola como língua materna por conta da ocupação colonial espanhola de algumas regiões no continente. O território saharauí tem produções literárias de autores nascidos no período colonizado e, por isso, além de escrever em hassania, escrevem em língua espanhola.

O artigo também procura lembrar o leitor e os estudantes de língua e literatura espanhola que na África houve uma colonização espanhola e que tal como na América tornou o espanhol a língua oficial dos territórios ocupados no período colonial afro-hispano. “[...] el castellano configura una de las marcas identitarias saharauis en una región arábiga con tradicional influencia lingüística del francés” (Queiroz, 2008, p. 149).

A seguir, será destacada a produção literária com uma pequena seleção de textos e autores saharauis.

A NARRATIVA SAHARAUI

A proposta é contribuir para uma maior interação cultural e linguística a partir dos estudos literários intercontinentais com base na língua espanhola sobre o Saara Ocidental.

Por ser uma região em disputa, mas com uma rica tradição cultural e literária, utiliza a literatura para dar voz ao conflito.

A maioria de suas histórias e contos são transmitidos oralmente, destacamos que além da importância de preservar a tradição via literatura, os escritores utilizam a escrita como resistência cultural diante do colonialismo sofrido. O tema político, cultural e geográfico é importante e também extenso, por isso não será contemplado no artigo. A luta pela independência é um tema recorrente, com a literatura funcionando como um meio de resistência cultural. Os temas como o exílio, um futuro livre, são recorrentes na produção literária da região.

No continente africano são “dois países oficialmente hispanófonos (Saara Ocidental e Guiné Equatorial), onde é flagrante a convivência e a interação com as literaturas orais e escritas em línguas vernáculas.” (Queiroz, 2012, p. 17). No entanto, alguns autores se destacam por suas obras escritas em espanhol ou quando em hassania contam com tradução para língua espanhola.

Pouco se encontra em língua portuguesa informações literárias ou a respeito das variações linguísticas sobre as colônias afro-hispânicas em material didático ou em disciplinas específicas para os cursos de licenciatura e bacharelado em espanhol. Nesta seção, iremos abordar as narrativas saharauis, textos escritos em prosa, e que refletem a identidade do povo tanto na língua como na literatura.

O portal Cervantes, órgão do governo espanhol, mantém a Biblioteca Africana, com acesso digital, onde oferece um vasto material publica-

do sobre autores e obras literárias afro-hispânicas. Na apresentação, não citam diretamente o território saharauí, mas, no seu repositório, é possível localizar autores.

Assim também o faz a Casa África, outro site espanhol que difunde autores africanos. Desta forma, os repositórios oferecem uma leitura imediata sobre os textos, mas em língua espanhola, por isso é importante que se procure a difusão dessa literatura que, ao escrever na língua do colonizador, se torna um ato de resistência.

Por ser uma pesquisa inicial, destacamos alguns autores que escrevem em hassania, espanhol ou contam com traduções para o espanhol, não encontramos até o momento tradução de literatura saharauí para a língua portuguesa do Brasil.

O autor de narrativas, Bahia Mahmud Awah, utiliza a escrita para abordar temas de identidade, memória e resistência cultural. Escreve em hassania, e em língua espanhola. Nascido em 1960, quando o Saara ainda era protetorado espanhol, o escritor encontrou na literatura e na contação de histórias de seus antepassados uma forma de manter a identidade e a memória coletiva étnica.

Uma de suas obras mais conhecidas é "Cuentos Saharauis de Mi Abuelo" (2015), se trata de uma coleção de contos que refletem a vida e a cultura do povo saharauí. A obra foi traduzida do dialeto hassania para o espanhol por Conchi Moya. A seguir aprecie um fragmento do conto: Shertat y su mujer v visitan a sus suegros:

La mujer de Shertat llevaba mucho tiempo sin visitar a su familia, así que le dijo a su marido que preparara las condiciones para viajar. [...] Después de unos días Shertat y su mujer concluyeron la visita, se despidieron de la familia y partieron a lomo de su camello con destino a su lugar de acampada. Shertat, al cabo de un buen tiempo a trote del dromedario y ya lejos de donde acampaban sus suegros, sintió hambre. Recordó el buen

Ver Biblioteca Africana da Biblioteca digital Cervantes. Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_africana/

agasajo que le habían hecho y le propuso a su mujer que regresaran de nuevo con ellos. Ella lo rechazó y le replicó que no estaba bien porque iba a suponer otro gasto para su familia. Pero Shertat le convenció y le dijo: – No te preocupes que yo lo arreglo.

[...] La gente salió a su encuentro, sorprendida por su regreso. Y nada más abarracaron el camello y bajaron Shertat se dirigió a sus suegros:

– Vuestra hija os quiere mucho y os echa mucho de menos, y desde que hemos partido ha estado llorando durante todo el camino por lo que no tuve más remedio que volver y aquí está ella. Y en lo que a mí respecta, *ala adluli dac laalicum*, haced lo que os dicten las tradiciones (Mahmud Awah, 2015, p. 5-6).

A história se desenrola em um ambiente que tem na hospitalidade um dever social, mas também um ato de honra e respeito. Shertat explora essa tradição e cultura árabe, ciente de que os sogros, seguindo as normas da tradição, não recusariam uma nova visita. O conto também destaca a importância dos laços familiares e das emoções associadas a esses laços. A justificativa de Shertat para o retorno - a suposta saudade e o choro da esposa - sensibiliza e apela para a expectativa cultural de que os pais sempre querem o bem-estar emocional de seus filhos, assim ele disfarça as reais intenções do retorno.

Na tradução do *hassania* para espanhol, a tradutora Conchi Moya mantém a expressão "*ala adluli dac laalicum*" e que pode ser traduzida para o português como "que eu não posso fazer nada contra vocês" ou "que eu não posso me opor a vocês". Mantem-se, dessa forma o efeito estrangeirizante e um lembrete para o leitor da origem do conto. A frase sugere uma ideia de aceitação da situação em relação a outra pessoa, neste caso, o marido se mostra resignado de "voltar" para a casa dos so-

gros e utiliza em narrativas ou contos que refletem tradições e costumes da região. Nisso está um dos aspectos culturais envolvidos e observa-se que não foi apagado na tradução para a língua espanhola.

No Brasil, a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. No entanto, não temos conhecimento se em países de língua espanhola isso acontece a partir de uma lei instituída.

A ONU publicou uma orientação para que os países de língua espanhola também implementem estudos relacionados à cultura e história afro, com o objetivo de promover o legado da população afrodescendente:

Recentemente a declaração da ONU da década Internacional de afrodescendentes deu impulso adicional para que muitos países Latino americanos revisitassem seu passado turbulento e trouxessem visibilidade a uma população que continua sendo negligenciada, marginalizada e silenciada (Luis, 2023, p. 167).

A POÉTICA SAHARAUI

Uma boa parte da produção literária é do gênero lírico, porque a poesia publicada de autores saarauis está permeada pela oralidade dos idiomas africanos e pelas marcas da colonização espanhola neste território, mas também têm protagonismo no campo político:

En los años 60, la poesía saharai juega un papel de vector pedagógico de la

sociedad, recoge la confusión y las contradicciones derivadas del nuevo orden y la amenaza a las prácticas culturales beduinas. La poesía señala las acciones de los chivatos y aquellos que traicionan la sociedad. Hay una poesía antes de la revolución y hay una poesía después de la misma (Gimeno, 2015, p. 51).

Fátima Galia, poetisa saharai, escreve para relatar a história de seu povo. A obra é da autora de Lágrimas de un pueblo herido. Poemario por un Sáhara libre foi lançado pela Universidade do País Vasco, com trinta e oito páginas, e cada poema, em suas rimas, transmite a voz poética que repete a esperança da definição de suas fronteiras geográficas e autonomia.

A seguir, apresentamos parte do poema Ojalá, cuja palavra equivale a: tomara, expressando assim a esperança e o desejo pelo futuro:

OJALÁ, OJALÁ, OJALÁ

Los continentes se unen como el puño de la mano, en nuestro planeta reina la felicidad.

Ojalá, el mundo vegetal sea amigo de los desiertos, que tenga arbustos y los pájaros podrán cantar.

Ojalá, ojalá, ojalá.

[...]

Ojalá, nuestros sueños se conviertan en realidad y la amargura de la vida es por completo una dulzura.

(Galia M. Salem, 1998, p. 4-5).

No poema, à palavra Ojalá, encontra-se uma intensificação para marcar a expressão Ojalá, um recurso estético que procura chamar a atenção do leitor como um apelo ao que se expressa no poema. A palavra, oriunda do árabe “in sha Allah”,

foi incorporada à língua espanhola no período de ocupação moura, e é traduzida como “se Deus quiser”. Nisso, vemos os elementos culturais da região magrebina implícitos no poema, a herança ancestral árabe em concomitância com a língua do colonizador e a linguagem poética encontrada para expressar os desejos do povo.

Na primeira estrofe, a autora imagina um mundo onde “los continentes se unen como el puño de la mano,” essa imagem simboliza a vontade de ter paz e solidariedade entre as nações, onde as barreiras geográficas e políticas são superadas. O poema continua com o tema da harmonia, desta vez entre a natureza e os desertos, sugerindo um ambiente onde a vida possa florescer até nos lugares mais inóspitos. O tema reflete o conflito, a coexistência harmoniosa com a natureza. Na última estrofe, o poema expresa nuestros sueños se conviertan en realidad e que “la amargura de la vida es por completo una dulzura.” O anseio é por um futuro onde as aspirações se realizem e onde as dificuldades vivenciadas pelo exílio tenham passado.

No geral, o poema Ojalá, Ojalá, Ojalá é uma expressão de esperanças idealistas e sonhos de um mundo melhor. A repetição do termo “ojalá” não só reforça a intensidade do poema, mas também marca um ritmo oracional, de súplica, quase como uma prece, sublinhando a profundidade e a sinceridade dos sentimentos da autora.

É importante destacar mais uma obra, a antologia Poetas y Poesía del Sahara Occidental (2020), publicada em Madri, que reúne a poesia oral saharai, escrita em hassania e é traduzida para o espanhol. Esta coletânea mostra em seus poemas a nostalgia do passado livre que se desfrutava sem a tutela do colonizador, assim como a resistência da natureza e cultura saharai. Os versos refletem a resiliência diante das adversidades, celebra a vida e a riqueza cultural que ainda conservam, apesar das dificuldades.

Ojalá - conforme o verbete do Dicionário da Real Academia Española: oriundo do árabe hispânico: law šá lláh ‘si Dios quiere’. Uma interjeição para dizer “Se Deus quiser” com o sentido de “tomara”. Disponível em: <https://dle.rae.es/ojal%C3%A1>

O tema para a década internacional 2015-2024: Povos Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento. Disponível em: <https://decada-afro-onu.org/>

A maior divulgação da poesia do Saara Ocidental tem sido impulsionada por blogs e sites, que utilizam plataformas digitais para promover textos escritos em espanhol. Esses textos frequentemente defendem a independência e o reconhecimento do Saara Ocidental como um país soberano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, o tema em discussão não se esgota neste artigo, mas abre convite para mais pesquisas sobre o tema da literatura africana em língua espanhola. Neste texto, o objetivo foi apresentar nosso projeto de pesquisa dedicado a conhecer e recepcionar no Brasil a literatura do Saara Ocidental. Apresentar tal literatura abre espaço para uma futura reflexão a respeito da tradução dos textos saharauis para uma aproximação com a história de um povo que mantém suas raízes ancestrais, produzindo literatura escrita no idioma espanhol.

As considerações apresentadas no artigo se apoiam em referências interculturais, sugerindo que a diversidade linguística e cultural advinda da literatura afro-hispânica deva ser incluída e estudada nos currículos de graduação.

A literatura em língua espanhola, especialmente no contexto africano, possui um potencial significativo para enriquecer o panorama literário global e para promover diálogos interculturais. Esta relação pode abrir novas perspectivas para fomentar o intercâmbio cultural com pesquisadores e estudantes de literatura afro-hispânica.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. H B. **Relatos Etnográficos da Comunidade Artística e Cultural Saharai**. Praticabilidade e Realidade Cultural nos Acampamentos de Refugiados saharauis, em Tindouf, Argélia. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131979/2/441518.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

ADICHIE, Chimamanda. O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA. In: [S. l.:s.n.], 2009. 1 vídeo (19 min.) Publicado pelo canal TED Talk. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRUGIONI, E. **Literaturas Africanas comparadas**: paradigmas críticos e representações em contraponto. Campinas: Unicamp, 2019.

GALIA, M.; SALEM, F. Lágrimas de un pueblo herido. Poemario por un Sáhara libre. Bilbao: Servicio editorial Universidad del País Vasco. (p. 12-24 e 35). In: ALICANTE: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2015. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmct16x1>. Acesso em: 7 ago. 2024.

GIMENO MARTÍN, J. C. *et al.* La poesía saharai en el nacimiento de la conciencia nacional. **Sahara occidental: mémoires, culture, histoires**, n. 24-25, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/emam/789>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GIMENO, J. C. *et al.* **Poetas y Poesía del Sahara Occidental**, antología de la poesía nacional saharai. Prefácio de Boaventura de Sousa Santos. Madri: Última Línea, 2020.

LUIS, W. Literatura Afro-latino-americana. In: TEMAS para uma história da literatura hispano-americana – Vol. 3 (Irrupções das margens/Modos da poesia). Porto Alegre: Letra1, 2023.

MAHMUD AWAH, B. Cuentos saharauis de mi abuelo. Tradução de Conchi Moya. Madrid: Bubok Publishing S.L, 2015. Fragmentos disponíveis (p. 20, 31-32, 48, 65-66, 79-83). In: AWAH, B. M.; MOYA, C. (ed.). **Cuentos saharauis de mi abuelo** (Fragmento). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2015. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/cuentos-saharauis-de-mi-abuelo-fragmento/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

OJALÁ. In: DICIONÁRIO Real Academia Española. 2024. Disponível em: <https://dle.rae.es/ojal%C3%A1>. Acesso em: 7 agosto 2024.

QUEIROZ, A. O. de. **Cartografias culturais afro-ibero-americanas**: mapeando rotas da África. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_3.pdf Acesso em: 7 ago. 2024.

QUEIROZ, A. O. Verde oasis de la palabra: La literatura en español del Sáhara Occidental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE HISPANISTAS / V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, Belo Horizonte, 2008. **Anais [...]**. 2008. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%200-502/Verde%20oasis.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

SUZIN, G. M.; DAUDÉN, L. **Nem Paz nem Guerra**. Três Décadas de Conflito no Saara Ocidental. São Paulo: Tinta Negra: 2011.