



ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG



VOL 18 - N. 34 | JAN./JUL 2024 | ISSN 1808-883X

ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X



EXPEDIENTE

Coordenação Editorial da Revista

Prof. Dr. Alex Carmo

Profa. Ma. Vanessa Luiza de Wallau

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Afonso Cavalheiro, Prof. Esp. Aline Gurgacz Ferreira, Prof. Me. Alcemar Dionet de Araújo, Prof. Ma. Andréia Tegoni, Prof. Me. Eduardo Miguel Prata Madureira, Prof. Me. Fábio Luiz Conterno, Profa. Dra. Franciele Luiza Orsatto, Prof. Dr. Gustavo Prado, Prof. Dr. Hertz Wendel de Camargo, Prof. Ma. Nattalia Todeschini Vieira, Prof. Me. Maicon Ferreira de Souza, Profa. Ma. Pamela Tais Clein Capelin, Profa. Dra. Patricia Barth Radaelli de Oliveira, Prof. Ma. Leticia Barros Soares, Prof. Ma. Talita Ferraz, Profa. Dra. Tatiana Bilhar.

Arte da capa:

Agência Experimental de Comunicação Integrada – AGE CIN

Revisão desta Edição:

Editores e pareceristas da revista

Foco e escopo:

A revista Advérbio tem como objetivo divulgar pesquisas e estudos de discentes, docentes e pesquisadores na área de Comunicação Social e áreas afins, sob a forma de artigos, ensaios, resenhas e monografias. A política editorial da revista está voltada à reflexão dos saberes e das práticas de pesquisa que alicerçam o desenvolvimento do conhecimento a partir da Graduação.

SUMÁRIO

“Tríptico ou Maria Helena, Arpad e a Pintura”: sobre o conceito de écfrase e um poema ecfrástico de Sophia de Mello Breyner Andresen	04
Cleber da Silva Luz	
Territórios além do cânone: reflexões sobre o ensino das literaturas africana e afro-brasileira	23
Suzana Ceccato Casagrande	
Beatriz Helena Dal Molin	
A perspectiva intercultural no ensino de língua adicional: um olhar para a língua espanhola no Brasil	43
Jane Flavia Esser	
Jéssica Daiani Zimmer Bulow	
Paulo Cesar Fachin	
Aplicabilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de línguas(gens) na prática docente no Instituto Federal do Pará	59
Viviane Riedner	
Maria Elena Pires-Santos	
Iandra Maria Weirich da Silva Coelho	
Adalgisa Nery, poesia modernista e revisão crítica	85
Sandro Adriano da Silva	
Ensino de literatura na era digital: o <i>booktube</i> em perspectiva para o despertar literário	109
Karolyne Schafer Marcondes	
Vanessa Luiza de Wallau	
Ralph Willians de Camargo	

ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X

“TRÍPTICO OU MARIA HELENA, ARPAD E A PINTURA”: SOBRE O CONCEITO DE ÉCFRASE E UM POEMA ECFRÁSTICO DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

Cleber da Silva Luz



“TRÍPTICO OU MARIA HELENA, ARPAD E A PINTURA”: SOBRE O CONCEITO DE ÉCFRASE E UM POEMA ECFRÁSTICO DE SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN

Cleber da Silva Luz¹

RESUMO:

Este artigo apresenta uma leitura do poema “Tríptico ou Maria Helena, Arpad e a Pintura”, que integra a obra *Ilhas*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, a partir do recurso da *écfrase*, discutindo a possibilidade de ampliação da leitura da *écfrase* enquanto um gênero literário fechado, ou como simples descrição, no poético, de um objeto pictórico. A fim de se compreender as relações que se estabelecem os efeitos de sentidos produzidos, a leitura considerou aspectos estético-formais, imagens e demais recursos expressivos, observando, nesse exercício analítico, que o poema não apenas reproduz a tela que dá elementos para a observação do eu poético, mas elabora uma interpretação voltada a elementos não exteriorizados na obra de arte, revelando, portanto, ser possível criar pela palavra uma nova dimensão em relação ao plano que a pintura apresenta aos observadores.

PALAVRAS-CHAVE:

Écfrase, Poesia, Pintura, Sophia de Mello Breyner Andresen.

¹ Doutorado em andamento em Letras pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Licenciado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar.

1 EM TORNO DO RECURSO DA ÉCFRASE

Conforme Garcia (2008, p. 96), durante os séculos XVIII e XIX, as discussões com relação a que gênero pertenciam os textos que apresentavam descrições de obras de arte são desenvolvidas no âmbito dos estudos de arte clássica e bizantina. É nesse contexto, mais especificamente a partir do século XIX, que se configura a noção de *écfrase* moderna. Para Garcia (2008), junto a essa conceituação, surge também a invenção de um gênero. Nesse sentido, a *écfrase* compreendida enquanto um gênero literário específico caracterizava-se sobretudo por versar sobre obras de arte de diferentes espécies. Estendendo-se essa concepção até meados do século XX, embora com variações a depender do teórico que a emprega, a *écfrase* se consolida enquanto gênero literário cuja principal característica é a descrição de obras de arte pictóricas².

Nesse cenário, Mitchell (1994, p. 152, tradução nossa) conceitua a *écfrase* enquanto uma “representação verbal de uma representação visual³”. Com base em noções como a defendida pelo crítico, e pela relação impreterível com um correspondente em outra arte, a *écfrase* é entendida como transposição e/ou tradução. Enquanto transposição, o conceito é entendido como um procedimento que *transpõe* uma arte para o texto literário; ou, por outro lado, enquanto tradução, opera o exercício em que se *traduz* em palavras uma imagem. Assim, tanto a transposição quanto a tradução seriam formas de representação de um objeto não verbal no texto verbal.

Ainda que com variações, a *écfrase* moderna, em linhas gerais, é entendida como uma descrição de uma obra de arte pictural já existente. Mantém-se, portanto, o ideal da fidelidade, pois o texto seria considerado ecfástico na medida em que a obra de arte sobre a qual trata fosse reconhecida pelo leitor. A fidelidade, mais uma vez, entra em questão pelo fato de que o texto, ao transpor ou traduzir uma tela específica, deveria fazê-lo de modo que a obra pudesse ser reconhecida, de maneira a

² Cabe ressaltar, conforme Pinheiro (2005, p. xiv), que, ao contrário dessa concepção moderna, a *écfrase* estabelecida nos tratados de retórica consideravam qualquer tipo descrição como pertencente ao procedimento.

³ Do original: “the verbal representation of visual representation”.

ser posta diante dos olhos daquele que lê o texto verbal. Hansen (2006, p. 87) comenta que esse uso moderno praticamente apagou o significado técnico de *écfrase* enquanto exposição ou descrição generalizada de qualquer elemento do mundo natural, pois o único objeto passível de representação verbal por meio da *écfrase* seria a pintura.

Ao ser entendida como gênero literário, há dois vetores que contribuem para a incorporação do objeto de arte na *écfrase*, a saber: a) "uma representação não-verbal, por um texto"; b) "uma representação verbal através de descrições" (GARCIA, 2008, p. 98). A primeira designa uma declaração assumida com a representação de um objeto de arte existente e recuperável. Nesse vetor, a descrição dá-se de maneira mais objetiva, 'realista', listando detalhes da maneira mais categórica. A segunda apresenta mais liberdade, dá-se na inserção de ornamentos no exercício da descrição. Essa última concepção gerou muitas críticas no âmbito literário, uma vez que o princípio da fidelidade se revelaria em crise, por estar passível de questionamento.

Segundo Garcia (2008, p. 98, grifos da autora), as críticas referiram-se à *écfrase* "ora como uma forma excessiva, errônea e exagerada do uso da linguagem para retratar algum objeto, ora como uma característica discursiva de utilizar os recursos da linguagem para 'pintar' com esforço e esmero o objeto a ser visualizado verbalmente". Assim, a *écfrase* enquanto gênero surge do entendimento de que essa possui uma forma específica de escrever, com aspectos que a determinam, considerando-se, por exemplo, a referencialidade, a dimensão visual "e também como um modo de tratar as palavras nos textos, ao engrandecer o *status* de arte" (GARCIA, 2008, p. 99-100). Entende-se, ainda, sua aderência a um movimento contra a segregação das artes, entendendo tal separação como uma visão já ultrapassada. Nessa compreensão, a poesia e a pintura revelam-se duas formas de representação da realidade que ao mesmo tempo se assemelham e se contradizem, conforme afirma Pinheiro (2005, p. xiii) ao retomar as palavras de Plutarco referindo-se a Simónides de Ceos, na medida em que "a pintura é uma poesia silenciosa e poesia uma pintura que fala".

Na relação mais tradicional em torno da referência e da representação verbal de pinturas em textos ecrásticos, Agudelo (2011, p. 79, tradução nossa) afirma que

O escritor não transcreve em palavras a obra plástica, o que se projeta é uma intenção do texto escrito e não do visual. Trata-se da interpretação do texto literário antes do visual, pois esse cumpre a função de ser pretexto: deixa, então, de ser visual ou plástico para ser linguístico, para ser feito de palavras⁴.

Vê-se nas palavras do autor que, como afirma Gomes (2015), não se trata de observar a *écfrase* enquanto pura e simples descrição. Os esforços do texto ecfrástico estão alinhados à atitude de contemplação que revela a intenção do texto verbal e que, por sua vez, apresenta uma interpretação do objeto a que se refere. Essa noção já expande a leitura da *écfrase* moderna como descrição de obra de artes, seja como transposição seja como tradução, colocando em cena a possibilidade de a referência às diferentes obras de arte comparecem sob a forma de interpretação.

Nesse sentido, a fim de que se compreenda as relações que se estabelecem entre poesia e pintura, lidas pela via da *écfrase*, sendo compreendida enquanto um recurso que escapa à ideia de gênero literário fixo, propomos a leitura do poema “Tríptico ou Maria Helena, Arpad e a Pintura”, que integra a obra *Ilhas*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, na seção seguinte.

2 TRÍPTICO OU SOPHIA, A POESIA E A PINTURA

Tríptico ou Maria Helena, Arpad e a Pintura

I

Eles não pintam o quadro: estão dentro do quadro

II

Eles não pintam o quadro: julgam que estão dentro do quadro

III

Eles sabem que não estão dentro do quadro: pintam o quadro

1959

(ANDRESEN, 1990, p. 8).

⁴ Do original: “El escritor no transcribe en palabras la obra plástica, lo que se proyecta es una intención del texto escrito y no del visual. Se trata de la interpretación del texto literario antes que del visual, pues éste cumple la función de ser pretexto: deja, entonces, de ser visual o plástico para ser lingüístico, para estar hecho de palabras”.

Destaquemos o título do poema, uma vez que Frias (2016, p. 38) indica que a *écfrase*, por constituir-se enquanto uma representação verbal de uma representação visual, pode alargar-se e, além das referências no texto em si, incluir também como ecfásticos os paratextos, considerando-se títulos e legendas de quadros, por exemplo, ou metatextos, como notas de crítica de arte.

Genette (2009), quando se dedica ao estudo dos títulos, difere os títulos *temáticos* dos *remáticos*. Quanto ao primeiro, diz respeito a títulos cujo tema da obra é explicitado; já no segundo, é disposta uma informação genérica e mais ampla sobre alguma faceta da obra, em grande maioria, quando trata de um aspecto formal ou do gênero. No poema em análise, o título pode ser considerado remático, em primeiro momento, pois a primeira possibilidade para a qual se volta é indicada pela palavra 'tríptico'. Um tríptico se configura como uma obra de arte ou uma representação elaborada em três painéis. As duas partes laterais podem, em alguns casos, se fechar sobre a central. Essa representação artística é característica e muito recorrente na arte bizantina e no Renascimento (LUCIE-SMITH, 1990). No poema, a poeta toma de empréstimo o termo pictural, da teoria da arte; contudo, como veremos, não se trata de uma relação direta com algum tríptico específico, mas uma relação metafórica com a sua organização composicional.

Por meio da alusão, o título indica uma face formal do poema, de maneira genérica, uma vez que o poema se organiza em três estrofes, daí sua relação, de certa maneira, com a composição de um tríptico. Da mesma forma, o poema também indica, no título, a partir da inserção da conjunção alternativa 'ou' que opera como elemento coesivo de disjunção, informações que estão atreladas ao tema do poema, na medida em que apresenta o nome dos artistas cuja vida é produtora de sentidos no todo da leitura do poema. Por tal constituição, como orienta Genette (2009), deve-se considerar que o título é misto.

Agudelo (2011) corrobora essa discussão quando afirma ser o título o primeiro índice de reconhecimento do texto ecfástico. No poema de Sophia de Mello, a filiação

ao procedimento efrástico se dá em três dimensões: primeiro, por fazer referência a uma forma de arte pictural, o tríptico; segundo, ao apresentar nomes de pintores, de modo que possam ser recuperados; e, por fim, ao mencionar de maneira direta a pintura. Em relação a essas três dimensões, no que concerne à primeira, há de início a instauração de um enigma, pois não se sabe a respeito de que tríptico se fala, entendendo-se sua metaforização pela apresentação das outras duas dimensões que revelam o exercício efrástico no poema.

Tomaremos esse poema como um *poema pictórico*, conforme trata Arrigucci Jr (2000). Na leitura, observamos que a primeira relação que se estabelece constitui já uma das facetas da picturalidade no poema, uma vez que, como explica Louvel (2012, p. 47), "o pictural seria o surgimento de uma referência às artes visuais em um texto literário, sob formas mais ou menos explícitas, com valor de citação, produzindo um efeito de metapicturalidade textual". Essas referências, segundo a estudiosa, podem se apresentar por meio de alguns marcadores, como o uso de léxico técnico, referência a gêneros picturais, entre outros. No título do poema, temos, portanto, essa referência e alusão ao léxico técnico da arte pictórica.

No que concerne ao segundo movimento, a referência a artistas, neste caso a pintores, marca uma relação direta. Assim, a leitura se orienta para o exercício de relação intertextual de nível temático, primeiramente. Em seguida, atrelado a esse movimento e inclinado já para o terceiro, a referência opera em nível estético quando indica a pintura como forma artística, a partir da qual emanam outros movimentos possíveis de serem relacionados, e que inserem o texto efrástico numa situação de diálogo.

O poema em análise apresenta também um fundo autobiográfico, uma vez que Sophia de Mello teve Maria Helena Vieira da Silva e Árpád Szenes como amigos muito próximos. Vieira da Silva (1908-1992), como ficou conhecida, e Árpád Szenes (1897-1985) formaram um casal muito reconhecido na pintura, sobretudo em Portugal e na França. Ela, portuguesa naturalizada francesa; ele, também naturalizado francês, porém

nascido na Hungria. Viveram entre 1940 e 1947 no Brasil, fugindo da ocupação nazista na França, onde viviam e tinham um ateliê instalado, desde 1928 (LEITE, 1988).

Conduzidos pela metapictorialidade textual presente no poema, aproximamos as imagens apresentadas pelo eu poético a um conjunto de telas pintadas por Árpád Szenes. Destacamos o fato de não ser possível estabelecer de maneira direta leituras de uma obra de arte específica como objeto contemplado pelo eu poético, uma vez que as imagens não são figurativas e, ainda, pelo fato de que o tríptico de que se fala no título do poema não é recuperável. Contudo, nosso exercício de leitura aproximou as imagens criadas no poema à tela de título *Marie-Hélène* (anterior a 1980), de Árpád Szenes.

Entre 1930 e 1980, o artista pintou diversas obras que retravam cenas cotidianas de Vieira da Silva pintando, tocando piano, brincando com gatos, entre outras. A esse conjunto de obras deu o nome de *Retratos de Vieira*. Há diversas obras que são muito parecidas em termos de preceitos gerais, especificamente quanto a cenas de Vieira da Silva pintando, como podemos ver nestes três exemplos do conjunto mencionado:



Figura 1 - Árpád Szenes, **Marie-Hélène VII**, 1942. Óleo sobre tela, 116 x 89.



Figura 2 - Árpád Szenes, **L'Atelier, Marie-Hélène**, 1944. Guache sobre cartão, 49,5 x 40.

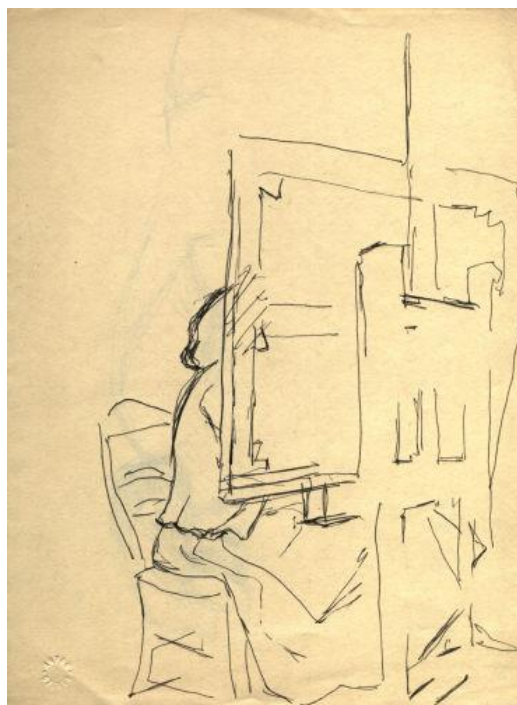


Figura 3 - Árpád Szenes, **Marie-Hélène**, 1955. Tinta sobre papel, 27 x 20,7.

Todas as três obras seguem a mesma configuração temática, apresentando figuras femininas que pintam. *Marie-Hélène*, de 1955, entretanto, apresenta-se sob outra perspectiva, cuja posição da mulher difere das demais, sendo retratada de frente, pois é possível observar a parte traseira de seu cavalete e não a tela que está sendo pintada, como em *Marie-Hélène VII*, de 1942, e *L'Atelier, Marie-Hélène*, de 1944. Ainda que todas essas de obras possam ser relacionadas ao poema pelo seu conteúdo, uma vez que temos em ambas uma figura feminina sendo retratada no momento em que pinta e a autoria dessas obras é de Árpád, o que possibilitaria pensar na figura feminina como sendo, possivelmente, Vieira da Silva, Árpád, o pintor, e a Pintura, que está duplamente presente nessa relação, uma vez que o artista pinta uma mulher que também pinta. Ainda assim, propomos a leitura do poema relacionando-o com a seguinte pintura que também integra a referida coleção:



Figura 4 - Árpád Szenes, **Marie-Hélène**, anterior a 1980. Litografia, 31 x 22,8.⁵

⁵ Essa reprodução e as três anteriores foram extraídas do acervo digital do artista, disponibilizado pela Fundação Museu Árpád Szenes - Vieira da Silva, sediado em Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://62.28.92.192/inweb/inicio.aspx?lang=PO&a=0&home=1>. Acesso em: 16 jun. 2023.

A escolha por apresentar ao mesmo tempo o poema e a tela ancora-se na proposição de Gomes (2015), que defende tal exercício como uma leitura de encontro. Ainda que diversos autores, como Frias (2016) e Nogueira (2009), concordem sobre a independência do texto verbal enquanto peça ecrástica em relação ao objeto artístico que é representado, para Gomes (2015, p. 112) o diálogo instaurado no encontro, no momento da leitura, possibilita que sentidos implícitos no texto sejam “melhor esclarecidos com o cotejo entre o texto verbal e o não-verbal”. Isso não quer dizer que os sentidos estejam condicionados ao objeto de arte pictural, e sim que os dois podem ser agentes do processo de construção de sentidos de maneira complementar.

Vemos na tela que há diferentes planos de observação. Em linhas gerais, é possível perceber três dimensões: no primeiro plano, uma mulher pinta um quadro; no segundo plano, dentro desse quadro, um homem que também pinta; a última pintura, por sua vez, constituiria uma terceira dimensão dentro do plano pictural. Ocorre nessa obra uma espécie de *mise en abyme*, uma vez que a obra engloba em seu interior outra obra, em três diferentes níveis. Nessa composição de uma peça com três planos de observação, vemos uma possibilidade de referência ao poema, no que diz respeito à estrutura composta por estrofes e ao tríptico, aludido metaforicamente no título do poema.

Essa divisão do poema em três estrofes dialoga com o título do poema, tanto por sua relação com a ideia de um tríptico quanto aos três nomes inseridos: Maria Helena, Árpád e a Pintura. Conforme orienta Gomes (2015), a ativação de objetos artísticos pela imaginação poética é similar à de uma exegese crítica. Isso confere ao discurso ecrástico o que Diniz e Santos (2011, p. 155) denominaram por “análise crítica”.

Diniz e Santos (2011, p. 151) afirmam que textos que se ocupam de expedientes de representação de objetos artísticos não verbais são construídos a partir de uma estrutura ecrástica. Para as estudiosas, compreender esse exercício a partir de uma noção de estrutura significa que “a leitura da obra visual e do que está relacionado a ela (contexto histórico, estilo artístico, biografia dos pintores, etc.) determina e, de certa

forma, delinea a estrutura que o poema assumirá”. Portanto, o estilo de linguagem do poema pode indicar de formas variadas a relação do texto verbal com um objeto artístico não-verbal que precede a sua produção e com o qual se relaciona sob uma determinada estrutura efrástica.

Ao analisarem poemas efrásticos, as estudiosas (2011) apresentam cinco possibilidades de estruturas: a) *apropriação de estilo artístico*; b) *processo de criação*; c) *análise crítica*; d) *narrativa*; e) *diálogo*. A primeira categoria diz respeito ao movimento do poeta de recorrer às características específicas de um determinado estilo artístico, por exemplo, quando o texto vai reproduzir o movimento de contraste entre claro e escuro, que é associado ao estilo barroco de pintura. À categoria *b* referem-se os poemas cuja estrutura descreve as etapas de criação do objeto artístico contemplado. Quanto à categoria *c*, o eu poético deve apresentar um discurso de observação crítica do trabalho do artista. Já em *d*, o eu lírico não se preocupa em descrever de maneira aproximativa o objeto, mas o toma como ponto de referência para lembrar fatos biográficos, por exemplo, e recriar sua história. A categoria *e*, diálogo, como o próprio nome diz, estabelece uma relação dialogizante com a obra retratada, podendo criar espaços de tensão, na medida em que o diálogo possa desafiar sua condição de obra de arte estática.

Ao relacionar tais categorias ao poema em foco, observa-se a presença das estruturas *análise crítica* e *narrativa*, de maneira mesclada. Enquanto crítico observador, o eu poético aponta para uma reflexão sobre a condição da obra de arte e do artista pintor, questionando-se acerca da natureza da representação e do *status* do real na arte pictural. Ao mesmo tempo em que reflete acerca dessas questões, o conhecimento da biografia dos pintores se deixa transparecer, ainda que já indicado no título, por revelar que se sabe que Árpád e Vieira da Silva costumavam retratar-se mutuamente em suas obras. Esse conhecimento entra no momento da análise crítica que considera a relação da representação e da transposição de seres do mundo natural para a realidade ficcional criada no plano pictural do poema.

A construção do pensamento acerca dessa relação é observada nas três estrofes, que são constituídas por monósticos. Na primeira estrofe, o eu lírico enuncia com tom declarativo que 'eles', pronome de referência anafórica que recupera os nomes apresentados no título, "não pintam o quadro", mas que "estão dentro do quadro". Na segunda estrofe, o eu poético mantém a primeira afirmação, contudo, na segunda ideia, de que estão dentro do quadro, insere outra: "*julgam que* estão dentro do quadro". A inserção do verbo julgar está referenciando um movimento imaginativo. Essa observação altera, em certa medida, a percepção de que estão dentro do quadro de maneira incisiva. Agora, a afirmação é a de que se imaginam dentro do quadro, por isso o 'julgam'.

Na terceira e última estrofe, o eu poético apresenta novamente a avaliação que enunciou no primeiro verso. Nesse momento, o eu poético avalia que "eles sabem que não estão dentro do quadro", mas que "pintam o quadro". Há, nesse verso, a retratação de uma espécie de consciência do artista sobre a natureza representativa da arte, entendendo, portanto, que o criador não se torna a coisa que criou. Contudo, se pensarmos por uma ótica exterior, tomando o poema como um todo, o eu poético emoldura os 'personagens' (eles), de maneira que, no poema, como em um quadro, eles estão 'dentro'. Nesse sentido, no poema pictórico, as palavras criam imagetivamente um quadro, por isso a carga de metapictorialidade textual e, nesse quadro criado (o poema), 'eles' estão 'dentro'. Nessa leitura, acreditamos ser possível aproximar o poema e o quadro, mas sem afirmar que no plano da intenção autoral esse quadro inspirou a escrita, uma vez que não temos essa informação.

Aliada a essa reflexão sobre o conteúdo abordado no poema, observamos também a ótica do eu poético, como uma espécie de observador que avalia aquilo que precede a materialização das imagens no poema. Por tratar-se de um poema pictórico, refletimos de maneira metafórica sobre essa posição do eu lírico com base em algumas considerações de Gumbrecht (2014) sobre as pinturas de Caspar David Friedrich. Não entraremos aqui em questões relativas à produção de tal pintor, mas refletiremos a

questão da observação no poema em análise, por conta de suas disposições metapicturais.

Gumbrecht (2014) comenta as obras de Friedrich e indica que nelas se representam pessoas que observam certas paisagens, quase sempre em primeiro plano. Nesse contexto, a personagem iconográfica observa determinada imagem e o espectador dessa tela realiza o que o crítico chamou de “observação de segundo plano” (GUMBRECHT, 2014, p. 85). Esse processo de observação em segunda ordem permite que “vejamos vendo” (GUMBRECHT, 2014, p. 85), ou seja, o espectador *vê* a personagem iconográfica que *vê* a paisagem retratada. Se refletirmos sobre esse processo no poema em que lemos, aproximando de maneira metafórica (pois a discussão de Gumbrecht está voltada à pintura e não a textos verbais), podemos refletir que, no poema, o eu poético atua como observador, enquanto o leitor do poema toma uma posição de observador em segunda ordem. Tal possibilidade de que “vejamos vendo”, discutida por Gumbrecht, pode se instaurar no processo de leitura do poema de Sophia de Mello. Quando o lemos, o índice de picturalidade instaura *um vere*, nesse caso, *vê-se* o poema; e esse *ver*, ou isso que foi visto, permite *um segundo ver*, um *ver* o que foi visto pelo eu poético.

Em suas discussões, o autor apresenta dois ‘problemas’ acerca dessa dinâmica de observação em segunda ordem, que julgamos também pertinentes à leitura do poema, em termos de aproximação. O primeiro é o fato de que o observador em segunda ordem ‘redescobre’ sua relação com as coisas no mundo, no ato de leitura. Para Gumbrecht (2014), aquele que *vê* o observador vendo determinada ‘coisa’ percebe que a relação com o objeto no mundo está para além de funções cristalizadas e fixadas na consciência, de maneira a depender dos sentidos. Esse ponto instaura, ainda, uma reflexão sobre o caráter preciso “da relação entre experiência e percepção” (GUMBRECHT, 2014, p. 86) que, conforme defende o crítico, ainda está para ser respondida.

No poema, a posição do observador em segunda ordem se coloca em um lugar de reflexão por causa dos sentidos enigmáticos que se tem no processo de leitura e,

ao mesmo tempo, por certo paralelismo de imagens que vão se desenvolvendo e se alterando ao longo do poema. Essas imagens que vão se transformando ao longo do poema, em cada estrofe, podem revelar esse próprio caráter de difícil apreensão por conta de uma imprecisão na relação entre experiência e percepção.

Quanto ao segundo ponto, Gumbrecht (2014, p. 86) apresenta a posição do “observador autorreflexivo”. Esse observador tem sua perspectiva e sua interpretação dependente da posição que ele ocupa, ou seja, cada posição vai possibilitar uma visão e, por consequência, uma interpretação. O que “equivale dizer que, tendo em conta o número potencialmente ilimitado de perspectivas, para cada objeto do mundo pode existir uma série infinita de interpretações e de modos de encontro” (GUMBRECHT, 2014, p. 86). Tal posição poderia implicar um problema no plano da interpretação, uma vez que, diante de ilimitadas possibilidades de perspectivas, “em última análise poderia não haver nenhum referente – nenhum índice material no mundo” (GUMBRECHT, 2014, p. 86), fato que intensifica o tom enigmático do poema.

Observamos no poema, também de maneira aproximativa, essa segunda problemática se refletirmos com base no eu poético. Em alguma medida, o próprio poema apresenta uma multiplicidade de olhares diante daquilo que trata. Contudo, na materialidade do poema, apresentam-se três perspectivas. O eu poético que temos, entretanto, não se caracteriza enquanto autorreflexivo, uma vez que ele não é ‘personagem’ do poema, pois trata sobre ‘eles’, em terceira pessoa. Por esse motivo, pensamos em um eu poético *reflexivo*, pois ainda que não participe da cena retratada, ele reflete sobre aquilo que observa, de maneira que dá a ver certa imagem ao leitor que tem contato com esse poema. Essa imagem que o eu poético proporciona ao leitor, depende da posição que ocupa observando, ou seja, da reflexão de que faz sobre, por isso, nas estrofes 1, 2 e 3, temos três imagens, resultados de uma observação reflexiva do eu poético.

Nesse sentido, o eu poético do poema como observador permite ao leitor, como um observador de segundo plano, atuar no processo de busca por sentidos no exercício de interpretação. E essa busca, por sua vez, é desenvolvida em três dimensões

de reflexão possibilitadas por cada uma das três visões que o eu poético dispõe em cada uma das estrofes do poema. Dá-se, nesse sentido, a possibilidade de que o "*Stimmung*" (GUMBRECHT, 2014, p. 15), ou seja, a atmosfera e o ambiente da obra, permita-nos aproximar o poema da tela anteriormente referida, nesse breve exercício analítico, pois a atmosfera enigmática do poema e a divisão em três planos, com enquadramento profícuo ao exercício de observação, comparece em ambas as materialidades.

O poema não apenas reproduz a tela que dá elementos para a observação do eu poético, mas elabora uma interpretação voltada a elementos não exteriorizados na obra de arte. Nesse movimento, é possível que se crie pela palavra uma nova dimensão em relação ao plano que a pintura apresenta aos olhos. Agudelo (2011, p. 84, tradução nossa), nesse quesito, afirma que, em muitos casos de escritos efrásticos, "o poeta conta, narra ou diz o que antecede ou sucede a cena pintada pelo artista [...]. O poeta se converte, então, em reconstrutor – da pré-história, história e pós-história da cena do quadro – do instante capturado pelo olho do pintor"⁶. Gomes (2015, p. 148) defende que esse procedimento poético potencializa um objeto artístico a partir de um movimento imaginativo e revela uma "expansão energizada", pois, para o autor, há a ativação de implícitos que possibilitam e convocam o leitor à participação nesse procedimento de instauração de um enigma no poema.

Agamben (2016) discute a ideia do enigma e argumenta que sua essência está na promessa de mistério que ele gera. No poema lido, por exemplo, o efeito expectante surge também no uso de dois pontos no meio dos versos, causando no leitor a sensação de expectativa diante da pausa entonacional. Essa expectativa, já tensionada pelo título do poema, dá origem ao *pathos* do enigma que é aparente no poema e revela, "na realidade, que o fato enigmático se refere apenas à linguagem e à sua ambiguidade" (AGAMBEN, 2016, p. 105). E por revelar-se ambígua, material que torna possível as representações verbais de objetos do mundo natural, algumas discussões

⁶ Do original: "el poeta cuenta, narra o dice lo que antecede o sucede a la escena pintada por el artista [...]. El poeta se convierte, entonces, en el re-constructor – de la prehistoria, historia y poshistoria de la escena del cuadro – del instante capturado por el ojo del pintor".

elucidam que há uma vertente no âmbito dos estudos literários que não compreende a *écfrase* enquanto um gênero, mas como um recurso.

Nessa perspectiva, vemos que o eu poético observador do poema de Sophia pretende 'dar a ver' determinadas imagens ao leitor, aspecto essencialmente ecfástico e que, aqui, relacionando-se à pintura, serve como um exemplo de leitura ao que nos referimos sobre as relações possíveis no âmbito da concepção de *écfrase* moderna. Nota-se, com isso, que não é possível encontrar uma descrição pura e simples da obra de arte, ponto já discutido anteriormente com base em Garcia (2008), e que implicou as críticas em relação à ideia de um 'gênero literário', dando lugar a compreensão da *écfrase* enquanto um recurso que alarga um texto literário por meio de elementos retóricos, atribuindo aspectos visuais ao texto verbal, por meio do trabalho com a palavra.

Essa visão da *écfrase* enquanto recurso resultou no que ficou entendido como processo imaginativo (GOMES, 2015), a partir do qual estabelecemos e propomos, neste trabalho, que se compreenda o funcionamento das imagens e a interpretação do recurso como pertencente à concepção de *écfrase imaginativa*, baseando-nos na concepção de *écfrase* imaginária (HOLLANDER, 1988, *apud* HEFFERNAN, 1991, p. 313). Nessa perspectiva, é considerada ecfástica a relação de textos com diferentes obras de arte que não apenas a pictural, incorporando também as representações verbais de esculturas, ou quaisquer outras coisas, pessoas, lugares, emoções, sons, movimentos, marcações temporais que tenham ou não um referente fielmente recuperável na realidade do mundo natural.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

AGUDELO, Pedro Antonio. Los ojos de la palabra. La construcción del concepto de ecfasis de la retórica antigua a la crítica literaria. **Lingüística y Literatura**, 2011, n. 60.p.75-92.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Ilhas**. 2. ed. Lisboa: Texto Editora, 1990.

ARRIGUCCI JR., Davi. **O cacto e as ruínas**: a poesia entre outras artes. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira; SANTOS, Ariane Souza. Imagens em palavras: as cinco formas efrásticas nos poemas de Shawna Lemay. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 13, n.2, p. 149-159, 2011.

FRIAS, Joana Matos. Éfrase: 10 aporias. **Elyra**. n.8. Porto, 2016.

GARCIA, Gismara Rosane. **Frames literários. A Ekphrasis n' O Conquistador**. Dissertação de Mestrado. 199f. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho. Araraquara-SP, 2008.

GENETTE, Gerard. **Paratextos editoriais**. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

GOMES, Álvaro Cardoso. **A poesia como pintura: a ekphrasis em Albano Martins**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Atmosfera, ambiência, Stimmung**: sobre o potencial oculto da literatura. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUCRio, 2014.

HANSEN, João Adolfo. Categorias epidíticas da *ekphrasis*. **Revista USP**, 2006. n.71, p.85-105.

HEFFERNAN, James A. W. Ekphrasis and Representation. **New Literary History**, n.22, p. 297-316, 1991.

LEITE, José Roberto Teixeira. **Dicionário crítico da pintura no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Artlivre, 1988.

LOUVEL, Liliane. Nuanças do pictural. Trad. Márcia Arbex. In: Thaís Flores Nogueira Diniz (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 47-69.

LUCIE-SMITH, Edward. **Dicionário de Termos de Arte**. Trad. Ana Cristina Mântua. Lisboa: Dom Quixote Publicações, 1990.

MITCHELL, William John Thomas. Ekphrasis and the other. *In*: **Picture theory**: essays on verbal and visual representation. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. p. 151-181.

NOGUEIRA, Adriana Freire. Poemas que falam para estátuas silenciosas – A poesia efrástica de Sophia de Mello Breyner Andresen: dois poemas. **Boletim de Estudos Clássicos**, v. 52. Coimbra, 2009.

PINHEIRO, Marília Pulquério Futre. Prefácio. *In*: Aquiles Tácio. **Os amores de Leucipe e Clitofonte**. Trad. Abel N. Pena. Lisboa: Edições Cosmos, 2005. p. xi-xv.

ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X

TERRITÓRIOS ALÉM DO CÂNONE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Suzana Ceccato Casagrande
Beatriz Helena Dal Molin



TERRITÓRIOS ALÉM DO CÂNONE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA

Suzana Ceccato Casagrande¹

Beatriz Helena Dal Molin²

RESUMO:

Este artigo discute o papel da abordagem das literaturas de matriz africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Para tanto, a análise apresenta uma abordagem teórico-filosófica fundamentada nos estudos dos filósofos Deleuze e Guattari (2014), especialmente no que diz respeito ao conceito de Literatura Menor. Ao aplicar esse arcabouço teórico ao ensino das literaturas africana e afro-brasileira, o artigo destaca a importância de desvincular essas expressões literárias de uma abordagem hegemônica, eurocêntrica e imperialista. A Literatura Menor, neste contexto, é apresentada como uma ferramenta para desconstruir estigmas e promover uma apreciação mais coerente e contextualizada dessas produções literárias. A análise conta ainda com as contribuições de teóricos cujas reflexões buscam romper com abordagens seculares, pautadas exclusivamente no modelo traçado a partir do olhar ocidental, a saber: Appiah (1992), Ki-Zerbo (2010), Hampaté-Bâ (2010) e Vansina (2010). A discussão enfatiza que a opção pela Literatura Menor como lente teórica não apenas oferece uma nova perspectiva para analisar as obras, mas também impulsiona práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. O artigo conclui destacando a necessidade de repensar os currículos escolares, incorporando abordagens que reconheçam e valorizem as literaturas africanas e afro-brasileiras como expressões legítimas e autônomas, além de questionar as estruturas de poder que historicamente negligenciaram essas produções literárias.

PALAVRAS-CHAVE:

Literatura Africana e Afro-Brasileira, Literatura Menor, Educação.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Docente do Centro Universitário FAG. E-mail: suzana.ceccato@gmail.com.

² Coordenadora do NEaDUNI /UAB Unioeste. Pós-doc. Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento/Mídia e Conhecimento/ UFSC/Colegiado do Mestrado e Doutorado em Letras /UNIOESTE. E-mail: biabem2001@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Já se passaram 20 anos desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, que representou uma importante conquista dos movimentos sociais voltados à valorização da cultura afro-brasileira e africana, posto que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, de Literatura e História Brasileiras.

Se, de um lado, a promulgação desta lei representou um enorme avanço para a educação brasileira, por outro, também revelou um cenário nefasto de um centenário processo intencional de apagamentos e silenciamentos oriundos do próprio processo de aculturação, ao qual as nações e povos atingidos pelo imperialismo europeu estiveram submetidos. Logo, a Lei nº 10.639/03 também descortinou uma realidade de professores e atores da educação atordoados pela obrigatoriedade de se abordar um conteúdo em sala de aula, para o qual muitas vezes não receberam o aceno de alguma formação acadêmica.

Nesse sentido, entendemos que qualquer pesquisa que se proponha a enveredar pelos territórios das culturas de matriz africana e afro-brasileira deve, primeiramente, ter clareza quanto ao aporte teórico a ser adotado como alicerce. Assim, o primeiro traçado desta pesquisa surgiu da necessidade de definir um referencial teórico-filosófico coerente, que transcendesse o já posto, o status quo. Procurávamos um arcabouço que não fosse mais uma forma de reproduzir a hegemonia secular que já está posta.

No contexto da formação de professores para o ensino da literatura africana e afro-brasileira, emerge uma necessidade premente de não apenas reconhecer, mas também de compreender profundamente as dinâmicas intrínsecas dessas expressões literárias. Este artigo se propõe a acenar para essas fronteiras literárias por meio da lente do conceito de literatura menor, formulado pelo encontro dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014).

A literatura africana e afro-brasileira, intrinsecamente ligada às trajetórias históricas e culturais de seus povos, apresenta-se como um fenômeno complexo que desafia as categorizações convencionais. No cerne dessa discussão, buscamos traçar uma ponte entre as obras desses autores e a riqueza narrativa produzida por escritores africanos e afro-brasileiros.

Ao empregar a noção de literatura menor, propomos uma abordagem analítica que vai além dos parâmetros tradicionais, permitindo-nos vislumbrar as multiplicidades e resistências presentes nessas narrativas emergidas de um contexto que não se enquadra nos modelos canônicos instituídos.

Deleuze e Guattari (2014) introduzem o conceito de literatura menor, conforme adiante será observado, como uma expressão que transcende os limites impostos por estruturas dominantes. Ao adotar essa perspectiva, este artigo busca elucidar como a literatura africana e afro-brasileira, ao manifestar-se como uma literatura menor, em sua infinita complexidade, não se submete e não faz questão de se submeter a estéticas, convenções, enquadramentos preestabelecidos, mas, ao contrário, produz uma tessitura literária que reflete as complexidades de suas experiências culturais e sociais e, exatamente por isso, é carregada de enorme fonte de resistência para essas culturas.

Dessa forma, este artigo se propõe a explorar criticamente a aplicabilidade do conceito de literatura menor na análise da produção literária africana e afro-brasileira, oferecendo uma perspectiva teórica possível para a formação de professores engajados e comprometidos com a abordagem dessas literaturas. Ao fazê-lo, almejamos contribuir para o enriquecimento do diálogo acadêmico e para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às nuances dessas expressões literárias singulares.

2 A LITERATURA ALÉM DO CÂNONE: POR UMA EDUCAÇÃO TRANSCENDENTE

No ano 1975, o encontro dos filósofos Deleuze e Guattari oportunizou a gênese da obra *Kafka: pour une littérature mineure*, que, em tradução para o português, intitula-se *Kafka: por uma Literatura Menor*. É muito importante, antes de qualquer coisa, destacar que na obra os autores realizam uma inversão do conceito contido no adjetivo “menor”, que em português usualmente adquire a conotação de inferior, subalterno, pequeno, menos importante. Pelo contrário, em sua obra, Deleuze e Guattari entendem a importância da Literatura Menor como a manifestação de um grupo minoritário em contexto de uma língua maior, uma língua dominante. Para eles “uma Literatura Menor não é a de uma língua menor, mas sim aquela que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 35).

Os autores, ao esboçarem sua motivação pela produção literária de Kafka, realizam-no procurando conceber uma leitura que tem a pretensão de ser estratégica. Por essa razão, eles “desmontam” a narrativa kafkiana, como se desmonta uma máquina, para, em seguida, remontá-la outra vez, no sentido de desvendar os seus mecanismos, ou seja, os seus agenciamentos, as suas conexões. “Mas o que é interessante, ainda, é a possibilidade de fazer um uso menor de sua própria língua, supondo que ela seja única, ou o tenha sido. Ser em sua própria língua como um estrangeiro” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 52).

Nesse sentido, o presente artigo possui o propósito de examinar e refletir a respeito do conceito de Literatura Menor, proposto por Deleuze e Guattari, e sua produtividade para a compreensão da literatura como prática social, especialmente a Literatura Africana e Afro-Brasileira.

Para os autores, nas literaturas menores, “tudo é político” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 36). A noção de “literatura menor” revela sua relevância ao ser considerada no âmbito da educação, uma vez que a formação de professores para o ensino de literatura demanda uma análise profunda da dinâmica de exclusão e inclusão de obras, gêneros e autores em um contexto educacional muitas vezes

caracterizado por uma canonização segregacionista. Nesse cenário, que negligencia a produtividade das expressões literárias marginalizadas, é crucial refletir sobre as implicações desse processo para o contexto literário e cultural.

Ao abordarmos a formação de professores para o trabalho com as literaturas de origem africana e afro-brasileira, o conceito de "literatura menor", delineado por Deleuze e Guattari, surge como uma ferramenta essencial e esclarecedora. Isso ocorre porque a análise que buscamos realizar vai além da simples avaliação ou compreensão de uma determinada obra literária. O que pretendemos é desvelar o seu processo de produção, a sua organização maquínica. Compreendemos que ao desvendar o processo de criação de uma literatura específica, adquire-se a autonomia necessária para entender as particularidades inerentes às literaturas investigadas. Não é possível apreender uma obra literária sem antes compreender o processo que a originou.

No que diz respeito às Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, é crucial que os profissionais da educação compreendam e considerem o processo de construção envolvido. Nesse contexto, a preparação dos educadores para abordar essas literaturas exige a superação de modelos, paradigmas e métodos de análise anacrônicos. Em outras palavras, não é adequado abordar as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras utilizando os mesmos critérios geralmente aplicados nos currículos escolares oficiais, uma vez que as metodologias ainda refletem a influência imperialista europeia.

A base da nossa análise está na busca por uma experimentação que transcenda os modelos predefinidos. Alcançar essa superação torna-se possível ao observarmos a congruência entre o enfoque de Deleuze e Guattari e os objetivos que almejamos com este estudo.

2.1 PARA ENTENDER A LITERATURA MENOR

A proposição da abordagem da Literatura Menor demanda a consideração de três aspectos interligados. Primeiramente, é fundamental reconhecer que toda Literatura Menor sofre uma influência significativa de desterritorialização em sua linguagem. Em segundo lugar, é preciso compreender que tudo na Literatura Menor possui uma natureza política intrínseca. Por fim, o terceiro ponto a ser destacado é que na Literatura Menor, todos os elementos adquirem um valor coletivo. Esses aspectos destacam a complexidade e a natureza interdisciplinar da abordagem da Literatura Menor, enfatizando sua conexão com questões linguísticas, políticas e sociais. Isso significa dizer que “‘menor’ não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que se chama grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 39).

Inicialmente, mencionamos a dimensão que lhe foi conferida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014), alicerçada na ideia daquilo que os autores intitulam de “desterritorialização”. Segundo os autores, a prática de desterritorialização está intrinsicamente ligada à emergência da Literatura Menor, uma vez que desencadeia um deslocamento originado pela descaracterização cultural, originada pelo espaço e pela própria linguagem. Em outras palavras, a desterritorialização representa um processo desencadeado por grupos étnicos e/ou culturais que, em um determinado ponto da história, veem-se submetidos a um processo de marginalização e até de segregação.

Essa perspectiva ressalta a importância da desterritorialização como um elemento catalisador na formação da Literatura Menor, destacando como a perda de amarras culturais e linguísticas pode ser tanto uma resposta quanto uma resistência a contextos históricos de marginalização. Portanto, a abordagem desterritorializadora não apenas influencia a estética literária, mas também se manifesta como uma expressão articulada de identidade e resistência diante de processos sociais que buscam marginalizar determinados grupos culturais.

Assim, a construção do entendimento acerca do conceito de "menor" implica desviar-se do padrão, desencadear um processo de desterritorialização e transcender significativamente além das normas canônicas já estabelecidas. Desterritorializar, nesse contexto, significa a capacidade de criar algo novo, ultrapassando as tradições canônicas que delimitam um determinado contexto linguístico e literário considerado "maior". De acordo com Deleuze e Guattari, essa ação tem um significado político crucial quando se trata de definir uma literatura como menor.

Para esses autores, a categoria "menor" encarna a diferença, o desvio, a multiplicidade e a contranarrativa. Esses elementos são vistos como imperativos para a essência e a fertilidade do que é considerado "menor". Nesse contexto, a condição de menor não é uma limitação, mas, muito pelo contrário, uma abertura para a inovação e a diversidade, uma maneira de desafiar e transcender as normas que podem ser opressivas. Essa discussão ressalta a natureza revolucionária e desafiadora da Literatura Menor, que rompe com as convenções estabelecidas para criar espaços mais ricos e inclusivos na expressão literária.

Dessa maneira, é por intermédio da desterritorialização que toda a problemática política e social penetra no campo da literatura e estampa uma feição idiossincrática, particular à estética do "menor". O conceito de "menor" não se curva às restrições dos limites, mas surge e se desenvolve por meio deles, em um movimento nômade, fecundo e dinâmico.

Os textos pertencentes à tradição maior são aqueles que foram canonizados, integrados a uma extensa cadeia secular, desenvolvendo-se em um trajeto evolutivo, linear e hegemônico. Simultaneamente, existem textos literários que surgem à margem e em desacordo com os modelos canônicos. Essa dicotomia incita uma reflexão sobre como, na história da literatura, os conceitos de maior e menor estão intrinsecamente ligados aos mecanismos de supremacia e exclusão engendrados pela legitimação dos cânones. Em última análise, as características que delineiam essa exclusão são profundamente enraizadas na história e são convenientes para a manutenção de um determinado *status quo*.

Nesse sentido, pode-se considerar o conjunto de literatura "menor", representado pelas obras desdenhadas, silenciadas ou esquecidas pelos discursos canônicos oficiais, a partir do diálogo que exercem com o conjunto da produção cultural em seu tempo. Os textos não canônicos têm a grande potência contribuir para a análise e a reflexão sobre a temporalidade da literatura e auxiliar na aceitação da ideia de uma simultaneidade de pretensões contraditórias das obras literárias de cada época. Além do mais, ao dialogar com outras estéticas concebidas como canônicas, a Literatura Menor descortina os parâmetros utilizados para a seleção e a exclusão operadas, e isso revela as determinações embutidas na definição do que é ou do que não é parte do cânone.

A respeito da opção pela obra de Kafka, Deleuze e Guattari reiteram que, devido ao contexto desprivilegiado em que se achava a comunidade judaica na cidade de Praga, na República Tcheca, território de domínio alemão, Kafka apropriou-se da "língua de papel", oficial, que era a língua alemã, e desterritorializou-a, ou seja, desviou-se do cânone alemão centralizado, por exemplo, na literatura consagrada de Goethe.

A falta de uma denominação representativa para essa literatura "marginal" e a presença de cânones rígidos estabelecidos pela tradição proporcionam ao escritor a oportunidade de desafiar as normas e questionar sua própria produção literária. Dessa forma, a ausência de um modelo predefinido permite que o debate literário adquira uma justificativa vívida, autêntica e real. Essa é uma característica fundamental para identificar a Literatura Menor, já que implica liberdade, concedendo voz aos ausentes e aos silenciados, justamente por não se basear em diretrizes preestabelecidas.

É justamente dessa especificidade que se presume a dimensão política que Deleuze e Guattari atribuem à Literatura Menor. Nela, não existe espaço para o particular e o individual, posto que a Literatura Menor adquire, fundamentalmente, o estatuto do que é coletivo, público, político. Para Deleuze e Guattari (2014, p. 38, grifo dos autores), "*Não há sujeito, há apenas agenciamentos coletivos de*

enunciação – e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que eles não estão dados fora dela”. Dessa maneira, para os autores, jamais haverá uma Literatura Menor que seja desprovida de grande potência política, de resistência e com ênfase na coletividade.

O desvio diante daquilo que é majoritário é a grande prerrogativa que se apresenta ao que seja “menor”, nesse processo de rebeldia de uma língua dentro de outra e de novos modos de sentir e externar o contexto. Este é o sentido tão fecundo de ser “menor”: poder desviar do padrão e desobedecer ao critério de medida constituído e internalizado como único adequado.

Ser menor, desse modo, implica não se conformar, não se adaptar, mas sim abrir espaço para a invenção do novo e a facilitação do deslocamento. Nessa perspectiva, o ato de “desterritorializar” está intrinsecamente ligado à marginalização política e social, refletindo-se no cerne da literatura. A fecundidade da literatura que opta pela estética do “menor” desencadeia consequências cruciais para a compreensão e interpretação da construção da obra e da linguagem como um todo. Essa abordagem crítica destaca como a escolha estética por ser “menor” não apenas desafia o já posto, mas também carrega implicações profundas para a maneira como as obras literárias são percebidas e interpretadas em um contexto mais amplo.

No caso de Kafka, a opção pela língua alemã é feita por um judeu, que habitava em um gueto da cidade de Praga, e dessa maneira era duplamente marginalizado. Além do mais, à época da escrita de Kafka, havia a tendência a um apagamento da identidade cultural desse autor, decorrente do projeto nacionalista reforçador da identidade nacional europeia.

Para Karl Erik Schollammer, em seu artigo *As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari*,

“Menor” é aquela prática que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior das práticas discursivas majoritárias, formulando-se como estrangeiro na própria língua, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o

não lugar como seu deserto, na impossibilidade de uma origem (SCHOLLAMMER, 2001, p. 63).

A transgressão de normas gramaticais, a incorporação de elementos da oralidade e as adaptações sintáticas são exemplos de desvios praticados pelo ponto de vista do "menor" em relação à língua dominante. Pode-se argumentar que o uso da língua original pela perspectiva "menor" desmitifica a linguagem que, nos compêndios e dicionários, é muitas vezes considerada intocável, acionando assim uma poderosa máquina transformadora nela.

Nesse sentido, as literaturas de matriz africana e afro-brasileira constituem um excelente exemplo de como se opera a noção de Literatura Menor. E esse fenômeno não ocorre apenas nos países da comunidade lusófona. Ao longo de mais de quatro séculos, o continente africano foi alvo de diversas formas de violência e desrespeito em relação às suas tradições culturais ancestrais. Além dessa herança de exploração, o imperialismo europeu impôs seu idioma a várias nações africanas.

Assim, nesses países, o desenvolvimento de uma literatura utilizando a língua do colonizador promove a desterritorialização e os agenciamentos necessários para um movimento anti-imperialista. Especialmente nas literaturas produzidas nas décadas de 1960 e 1970, nos países da comunidade lusófona, percebe-se o esforço para um pensamento decolonial³ e para a desassimilação dos modelos hegemônicos europeus vigentes.

2.2 CÂNONE E PODER

Ana Mafalda Leite (2010, p. 157), em seu estudo intitulado de *Representações da oralidade em textos literários africanos: heterolinguismo e hibridismo de gêneros*, também adverte que "as novas literaturas distinguem-se pela apropriação da língua

³ O pensamento decolonial caracteriza-se por se desprender de uma lógica de centralidade, de um único mundo possível (ideário da modernidade capitalista ocidental). Por isso, a decolonialidade se abre para uma multiplicidade caminhos, culturas, vozes, saberes. A decolonialidade significa a busca pelo direito à diferença e pela abertura para um pensamento-outro (MIGNOLO, 2007).

do centro ex-imperial, adaptando-a localmente". Ainda, segundo a pesquisadora, "este processo implica duas noções: a de ab-rogação ou rejeição da língua normativa, e a de apropriação ou reconstituição da língua do centro, remodelando-a em novos usos" (LEITE, 2010, p. 157).

Nesse sentido, Ana Mafalda Leite tece uma interessante referência ao escritor moçambicano Mia Couto. Segundo ela, a Língua Portuguesa que o escritor utiliza para produzir sua literatura, é resultante da variante linguística moçambicana. A obra de Mia Couto é

[...] receptáculo da língua ouvida no cotidiano e transfigurada na escrita do autor, procura ajustar tal processo linguístico ouvido, refletindo e construindo, criativa e ludicamente, uma retórica anímica, em que os sentidos recuperam a expressividade de uma significação mais vital e ampla (LEITE, 2010, p. 160).

Assim sendo, é dessa maneira que uma Literatura Menor exerce seu papel revolucionário dentro de uma língua maior. Karl Erik Schollammer (2001), por sua vez, afirma que

[...] a desistência expressiva da língua menor revela uma estratégia afirmativa, positiva e transformadora na ênfase das intensidades em tornar-se menor e na pureza dos agenciamentos da língua, que se transformam de imediato em práticas, ou melhor, que sempre são, como uma verdadeira arte revolucionária, desde já, práticas sociais (SCHOLLAMMER, 2001, p. 69).

No âmbito da história da literatura ao longo dos tempos, é amplamente reconhecido que diversas injustiças foram perpetradas em relação à preservação de sua memória e à compilação de seus textos. Comumente compreendemos que a trajetória da humanidade foi marcada por eventos atroz e conflitos, resultando na destruição de muitas produções humanas, incluindo as literárias. Enquanto alguns feitos são gloriosos e notáveis, há também o lado obscuro do silêncio e da supressão, uma realidade intrínseca à jornada coletiva da literatura.

Contudo, surge uma questão relevante: se as instituições encarregadas de legitimar os cânones praticam a seleção e a exclusão, determinando e validando o

patrimônio literário de uma nação específica, o que as motiva a excluir e negligenciar as expressões literárias consideradas de natureza "menor"?

Caso se conjecturasse sobre um breve levantamento de possíveis critérios a serem apreciados para a categorização de uma obra como "menor", observar-se-ia que estes são bastante diversificados e assentam-se sobre pressupostos de certa forma aleatórios. Quanto ao assunto, Maria Cristina Batalha (2013) aponta sete desses possíveis pressupostos, elencados a seguir:

1) critérios estéticos: aqueles vinculados à ideia de imperfeição da forma, de inadequação à retórica de um gênero, logo, os que remetem àquilo que falta, à pobreza, à insuficiência, etc.; 2) aos critérios internos, somam-se os fatores de depreciação fundados sobre a relação de um texto com o que poderíamos chamar de balizadores poéticos de sua época (continuismo versus vanguardismo); 3) critérios que denotam uma excessiva marginalidade, que provocam estranhamento, uma singularidade particular, etc.; 4) critérios do tipo sociológico: a discriminação radical que acarreta, antes mesmo da leitura, o pertencimento de uma obra a uma seção/área da cultura tida como secundária/subalterna; 5) critérios que discriminam um autor se este não se enquadra na categoria de "grande escritor" ou não é reconhecido como tal, mesmo sendo uma pessoa pública e com notabilidade em outra área (por exemplo, teóricos de renome que resolvem escrever ficção, políticos que se lançam na literatura); 6) critérios históricos ou historiográficos: pertencimento a uma época considerada por demais densa em termos de História (Revolução francesa, Segunda Guerra Mundial); 7) critérios assumidos pelo escritor menor em situação de exilado: outsider, observador cínico da grande encenação literária das culturas etnocêntricas; aquele que nutre o sentimento de pertencer a uma cultura periférica e promove a paródia do escritor "oficial" (BATALHA, 2013, p. 119-120).

Para a autora, nesse último conjunto, encontram-se também alocados os "escritores de países emergentes". Quanto a isso, é possível destacar inúmeros escritores africanos, que utilizam a língua "maior" dos colonizadores, mas fazem, por meio dela, uma literatura "menor".

Batalha (2013) ainda assevera que o julgamento de valor a que as obras são submetidas só pode ser medido a partir daquilo que se institui como cânone. Para a autora, o cânone "implica alguma coisa de qualidade superior, elevada ao estatuto de obra genial ou divina, perfeita o suficiente para ser preservada e, portanto, investida do poder de modelo de emulação" (BATALHA, 2013, p. 120).

Essas obras são consideradas fundadoras e, segundo a concepção estabelecida, só podem ser criadas por um especialista. Da mesma forma, é o especialista que determina o que pode ser considerado literatura, incumbindo a ele emitir juízos de valor sobre o objeto literário. É precisamente essa dinâmica que valida e fortalece o monopólio e a persistência dos discursos considerados como fundadores.

Portanto, para compreender o texto "menor", é essencial questionar, inicialmente, qual conceito de literatura serve como fundamento para classificar uma obra como tal. Adicionalmente, é crucial considerar a literatura como um domínio de práticas discursivas sociais. Afinal, a literatura está sujeita a diversas influências de movimentos culturais, sociopolíticos e econômicos.

Observa-se que o cânone literário se beneficia da historiografia, a qual é construída a partir de uma perspectiva mais abrangente, de um cânone. A conclusão que se pode tirar é que o universo canônico favorece a repetição e, ao mesmo tempo, é pouco receptivo a obras que busquem inovação ou que contenham elementos inéditos e incomuns.

Todas essas conexões e reverberações presentes no cenário literário resultam no estabelecimento de hierarquias e diversas determinações. Segundo a perspectiva de Deleuze e Guattari, a dualidade entre "maior" e "menor" é meramente uma construção gerada pelo próprio campo literário. Em outras palavras, essa segregação apenas aparentemente é atribuída a características intrínsecas à obra literária. De acordo com os autores, a categorização em maior/menor está associada aos diferentes usos sociais dessas obras. No entanto, a crítica frequentemente baseia seus julgamentos em princípios puramente estéticos.

Deleuze e Guattari (2014) argumentam que a dualidade entre maior/menor se sustenta apenas por critérios empíricos e, em alguns casos, estatísticos. Em termos simples, em um dado período, uma literatura "menor" seria aquela marcada por uma divergência em relação a um conjunto de obras de referência. Isso implica na

compreensão de que a construção de um conjunto específico de obras canônicas está sujeita a eventos temporais e, por conseguinte, a eventos históricos.

É importante também salientar, neste momento, que os processos de legitimação de certas expressões literárias e a recusa de outras estão intrinsecamente vinculados a dinâmicas de poder. Desse modo, as obras que são excluídas geralmente são aquelas que não se encaixam nos parâmetros canônicos consolidados. Por outro lado, essas obras ocupam posições intermédias entre diversas estéticas ou correntes literárias, tornando-se, assim, incômodas para a organização de uma história da literatura baseada em critérios cronológicos e estilísticos.

3 O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Conforme já assinalamos, a instituição da obrigatoriedade da abordagem da cultura e da história da África no contexto da educação básica, no Brasil, de um lado representa uma grande conquista por parte dos movimentos que lutam pela igualdade, mas por outro atravessa a já tão desigual realidade dos docentes brasileiros, e imputa-lhes a árdua tarefa de difundir, em um precário espaço de tempo, um rol de conhecimentos multidisciplinares para os quais não tiveram a formação adequada. Desse modo, o desafio não é mais a conquista por um mero território na normatização escolar; agora, o que nos parece ainda mais desafiador é a prática coerente das abordagens a tais conteúdos.

Assim, buscamos as valiosas contribuições de um extenso grupo de historiadores, filósofos e sociólogos que direcionam seus estudos para dissipar o véu de desconhecimento que encobre a história do vasto continente africano e da população africana. Os referidos estudos estão compilados na obra *História Geral da África*, organizada pelo estudioso Joseph Ki-Zerbo. A obra é fruto do Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História Geral da África, e sua versão em português resulta de uma parceria entre a Representação da UNESCO no

Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil (Secad/MEC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A edição da obra aqui referenciada data de 2010 e, logo em sua apresentação, em texto assinado por Vincent Defourny, Representante da UNESCO no Brasil, e Fernando Haddad, Ministro de Estado da Educação do Brasil à época, ocorre a menção à Lei nº 10.639 de 2003, já assinalada nesta pesquisa.

Essa Lei é um marco histórico para a educação e a sociedade brasileira por criar, via currículo escolar, um espaço de diálogo e de aprendizagem visando estimular o conhecimento sobre a história e cultura da África e dos africanos, a história e cultura dos negros no Brasil e as contribuições na formação da sociedade brasileira nas suas diferentes áreas: social, econômica e política. Colabora, nessa direção, para dar acesso a negros e não negros a novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do país. Mais ainda, contribui para o processo de conhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial brasileira (DEFOURNY; HADDAD, 2010, p. 08).

Entretanto, relegar aos docentes e às instituições de ensino a tarefa de dissuadir os inúmeros séculos de desconhecimento e padronização torna-se, paradoxalmente, uma atitude bastante perigosa, se as políticas para a formação de professores aptos a trabalhar com esses conteúdos não forem sérias e coerentes. Isso porque aprofundar e propagar o conhecimento sobre as culturas, as civilizações e os povos da África, requer uma mudança radical da organização curricular dos cursos de licenciatura, e, mais do que isso, a formação constante de docentes abertos para entender o múltiplo. Segundo o Prefácio de M. Amadou Mahtar M'Bow, Diretor-Geral da UNESCO (1974-1987) para a obra *Metodologia e Pré-História da África* (2010, p. XXI-XXII), há "uma recusa a considerar o povo africano como o criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram, através dos séculos, por vias que lhes são próprias e que o historiador só pode apreender renunciando a certos preconceitos e renovando seu método".

Isso implica ir para além, muito além, da enorme barbárie do tráfico negreiro. A generalização e a simplificação estereotipada do ensino da cultura e da história da

África apresentam lacunas preocupantes para o cumprimento do que prevê o teor da Lei nº 10.639, quando determina a premente inclusão dos conteúdos voltados à história e à cultura dos povos africanos, para a propagação de uma educação antirracista e libertadora. E é nesse ponto que voltamos a destacar a noção de que a formação para o trabalho deve ser constante, em um movimento sempiterno de aprender-ensinar-aprender.

Nesse sentido, o filósofo e historiador anglo-ganês Kwame Anthony Appiah, em sua obra *Na Casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura* (1992), discute questões atinentes à negação de uma África única e homogênea e defende a reflexão sobre o conjunto de individualidades que formam o continente africano. No que tange a essas individualidades, Appiah (1992) defende que se as tradições são inventadas, as individualidades também o são. Para ele, "toda identidade humana é construída e histórica: histórias inventadas, biologias inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade" (APPIAH, 1992, p. 243), que amparadas pela filosofia deleuze-guattariana chamaríamos de singularidade.

Se a subjetividade humana, de um lado, proporciona acontecimentos produtivos, de outro também pode ser um campo fértil para o surgimento e a proliferação de conceitos extremamente perversos, tais como um dos piores deles, que é o racismo. Este, por sua vez, ainda pode vir carregado de múltiplos substratos ideológicos enraizados e perpetuados pelos currículos vigentes.

No que se refere ao continente africano, observam-se inúmeros derivados ideológicos, oriundos da subjetividade eurocêntrica, e identificá-los, superá-los e aboli-los é o primeiro grande desafio, antes de qualquer pretensão de estudo. O historiador Ki-Zerbo (2010) assevera

As sombras e obscuridades que cercam o passado desse continente constituem um desafio apaixonante para a curiosidade humana. A história da África é pouco conhecida. Quantas genealogias mal feitas! Quantas estruturas esboçadas com pontilhados impressionistas ou mesmo encobertas por espessa neblina! Quantas sequências que parecem absurdas porque o trecho precedente do filme foi cortado! Esse filme desarticulado e parcelado, que não é senão a imagem de nossa ignorância, nós o transformamos, por uma

formação deplorável ou viciosa, na imagem real da história da África tal como efetivamente se desenrolou. Nesse contexto, não é de causar espanto o lugar infinitamente pequeno e secundário que foi dedicado à história africana em todas as histórias da humanidade ou das civilizações (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII).

Por séculos, persiste uma confusão que influencia as pesquisas acerca dos povos autóctones do continente africano. Na abordagem histórica mais ampla, a África apresenta uma notável diversidade de características singulares, suscetíveis a interpretações conflitantes e, frequentemente, incongruentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta análise, este artigo buscou acenar para a necessidade de uma abordagem crítica e de enfrentamento para integrar as literaturas de matriz africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Ao fundamentar-se nos estudos teórico-filosóficos de Deleuze e Guattari, especialmente no conceito de Literatura Menor, o artigo destaca a necessidade premente de desvincular essas expressões literárias de uma abordagem eurocêntrica, hegemônica e imperialista.

A análise, enriquecida pelas contribuições de teóricos como Appiah, Ki-Zerbo, Hampaté-Bâ e Vansina, entre outros, visa transcender as abordagens tradicionais que se pautam exclusivamente no modelo ocidental. A Literatura Menor emerge como uma ferramenta crucial para desconstruir estigmas e fomentar uma apreciação mais autêntica e contextualizada dessas produções literárias.

Ao finalizar, o artigo ressalta a relevância de abordagens que não apenas reconheçam e valorizem as literaturas africanas e afro-brasileiras como expressões legítimas e autônomas, mas que também questionem as estruturas de poder que historicamente marginalizaram essas manifestações literárias. Logo, reafirmamos a urgência de promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, capacitando as gerações presentes e futuras a compreender e apreciar plenamente a riqueza cultural e histórica dessas narrativas.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. Revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. 1.ed; 1. reimp.. Rio de Janeiro: Contraponto, 1992.

BATALHA, Maria Cristina. O que é uma Literatura Menor? **Revista Cerrados**, Brasília, v. 22, n. 35, p. 113-125, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/14137>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

DEFOURNY, V.; HADDAD, F. Apresentação. In: **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Kafka: Por uma Literatura Menor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. (Ed.) **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

LEITE, Ana Mafalda. Representações da oralidade em textos literários africanos: heterolinguismo e hibridismo de gêneros. In: SECCO, Carmen Lúcia Tindó, SALGADO, Maria Teresa & JORGE, Silvio Renato (Orgs.) **Pensando África**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010, pp. 157-164.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-47, 2007.

SCHOLLAMMER, Karl Erik. **As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari**. Ipotesi, vol. 5, nº 2, jul/dez 2001, Juiz de Fora, Ed. UFJF, pp. 59-70.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: **História Geral da África**.
Brasília: UNESCO, Secad/ MEC, UFSCar, 2010.

ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: UM OLHAR PARA A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Jane Flavia Esser

Jéssica Daiani Zimmer Bulow

Paulo Cesar Fachin



A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: UM OLHAR PARA A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Jane Flavia Esser¹

Jéssica Daiani Zimmer Bulow²

Paulo Cesar Fachin³

RESUMO:

Os estudos integrantes deste trabalho tematizam o ensino de língua espanhola como língua adicional, considerando o contexto brasileiro, a partir de uma perspectiva intercultural, isto é, reflexões que buscam compreender como os aspectos culturais podem se conectar e contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Adotamos como referencial teórico as pesquisas de Eagleton (2005) e López (2004), que dialogam sobre o conceito de cultura; Lôpo Ramos (2021), com enfoque no entendimento sobre língua adicional; Mendes (2012), que faz referência à perspectiva intercultural, documentos oficiais como a LDB (1996), os PCN (2000) e a Lei n. 11.161 (2005), que reportam um caminho histórico da oferta de língua espanhola no Brasil; a BNCC que mudou o direcionamento do espanhol no ensino público e demais autores que contribuíram com as discussões apresentadas. A pesquisa trata de uma análise qualitativa com fontes de dados bibliográficos, justificando este estudo pela relevância de explorar o caminho de desenvolvimento do ensino de línguas adicionais por meio da perspectiva intercultural. Os resultados apontam a necessidade de o ensino de língua espanhola como língua adicional constituir uma visão intercultural na qual reflita sobre a significação da cultura, com suas variedades, tradições e, simultaneamente, discutir a diversidade cultural presente no mundo hispânico.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná e professora da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR – SEMED.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná e professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

³ Doutor em Letras pela Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná e professor de Língua Espanhola do IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE:

Interculturalidade, Língua Adicional, Língua Espanhola.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em conta a necessidade de discutir a perspectiva intercultural no ensino da língua espanhola aos brasileiros que estudam o idioma como língua adicional, o presente artigo busca dialogar com os conceitos de cultura, língua e identidade. Essa indissociável relação entre língua e cultura, tão relevante no ensino de línguas adicionais, dedica-se em proporcionar ao aluno o acesso à aprendizagem que tem como objetivo o desenvolvimento individual e social, uma vez que dialogar sobre o que concerne cultura na sala de aula é refletir diante das diferenças culturais, ampliar os conhecimentos e despertar no aluno o interesse de conhecer as culturas que caracterizam as identidades dos indivíduos.

Nesta parte inicial de nossa pesquisa e reflexões, não queremos apenas conceituar o termo “cultura” conforme as várias acepções existentes, e sim refletir sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, doravante língua castelhana como língua adicional, de modo que o aprendiz, ao entrar em contato com a língua estudada, compreenda que a cultura é a língua, e que língua é consequência da cultura e, ao interagirmos com o mundo, por meio das manifestações da linguagem, estamos produzindo cultura.

Ensinar uma língua e discutir seus aspectos culturais na sala de aula não é somente apresentar aos alunos o costume, a gastronomia e apontar as características no modo de vida dos falantes da língua que está sendo aprendida, pelo contrário, é necessário mostrá-la de maneira reflexiva e contextualizada.

Discutiremos questões relacionadas ao conceito de língua adicional que vem sendo utilizado no estudo, com um sentido mais abrangente, de modo que o termo adicional pressupõe a existência de uma língua sem a necessidade de se distinguir a localidade, contexto geográfico ou até mesmo as características do aprendiz. Pontuaremos, também, alguns marcos importantes do sistema educacional brasileiro na oferta da língua espanhola como língua adicional.

Nesta investigação será mostrado que, a partir da perspectiva intercultural, o professor de espanhol poderá desenvolver uma abordagem de ensino mais significativa; de tal forma, cabe também a ele, como mediador dessa relação língua-cultura que está ensinando, selecionar mais do que textos para o estudo de aspectos gramaticais, mas unidades de sentido, contextos significativos das diferentes manifestações e produções culturais. Desse modo, ele assegurará, que os aprendizes possam ter contato não só com a linguística, mas aprendendo as dimensões socioculturais, políticas e históricas da língua em contato.

Nesse sentido, esta pesquisa procura, quanto ao caminho metodológico e aos instrumentos de geração de dados, discutir conceitos e abordagens do ensino da língua espanhola, dentre eles o conceito de língua adicional e a perspectiva da abordagem intercultural. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica que contribuiu para o entendimento dos conceitos relacionados a esta pesquisa, como língua, cultura e identidade.

Portanto, os caminhos seguidos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa pertencem, inicialmente, à linguística aplicada, que estuda os significados da linguagem de acordo com o contexto e uso pela sociedade e também busca solucionar problemas referentes ao ensino de línguas.

Essa pesquisa compreende analisar como estão relacionados os aspectos culturais no ensino da língua espanhola como língua adicional aos aprendizes brasileiros. Dessa forma, após realizar um mapeamento de artigos, dissertações e teses produzidos nesse contexto, nos últimos anos, foi possível justificar a relevância do ensino do espanhol nas escolas públicas, necessitando, então, de estudos que deem visibilidade a perspectiva intercultural no ensino da língua espanhola.

Inserida nesse contexto, a pesquisa qualitativa se encontra atrelada ao estudo da linguagem, por meio da atitude do pesquisador em encontrar os propósitos da pesquisa. E no intuito de alcançar o objetivo do estudo, recorreremos à análise interpretativista, visto que, considerando essa análise, será possível a interpretação dos dados gerados:

[...] à pesquisa interpretativista interessa o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais. A inobservância desse critério leva, muitas vezes, a interpretações equivocadas no momento de análise dos dados gerados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 196).

De acordo com a autora, ao pesquisador é indispensável a atenção na análise dos dados gerados, preocupando-se em considerar os dados de forma coerente. Desse modo, a partir da abordagem qualitativa, recorreremos a pesquisa exploratória, que busca detalhar melhor o estudo de acordo com o tema de pesquisa, evitando desta forma, deixar de fora aspectos importantes que possam ser primordiais para a explicação do tema.

Em suma, esta pesquisa se encontra ajustada no contexto da pesquisa bibliográfica, aliada à abordagem qualitativa, e se utiliza da pesquisa exploratória, na busca da totalidade de informações para a compreensão completa do estudo que, a partir do método de investigação interpretativista, possibilita ao pesquisador interpretar e análise dos dados gerados.

Ao adotarmos uma metodologia baseada na pesquisa bibliográfica, buscamos relacionar investigações já realizadas sobre o tema de estudo, a fim de dialogar com o que já foi escrito sobre o assunto. Além disso, o referencial teórico apresentado e discutido anteriormente, analisa e interpreta materiais bibliográficos de autores que tratam da perspectiva intercultural no ensino da língua espanhola como língua adicional aos aprendizes brasileiros, tendo como objetivo compreender como as relações interculturais perpassam o ensino da língua.

Para o embasamento teórico, selecionamos autores que forneceram fundamentação teórica, por meio de fontes de dados bibliográficos sobre o ensino da língua espanhola como língua adicional e as relações interculturais que perpassam o ensino da língua.

Desse modo, o artigo inicia com a introdução, aqui concebida, apresentando o percurso metodológico da pesquisa, seguida da fundamentação teórica com a expansão dos conceitos que apresentam embasamento ao estudo. Por fim, nas

considerações finais, apresentamos reflexões acerca das práticas de ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil.

2 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

O ensino e a aprendizagem de línguas adicionais no Brasil se tornaram grandes desafios, especialmente em se tratando da língua espanhola. Recentemente, o ensino da língua espanhola vem sofrendo grandes alterações, principalmente nos currículos educacionais. Historicamente, documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) e a sanção da Lei n. 11.161 (2005) tornaram a oferta da língua espanhola, obrigatória, nas escolas públicas e particulares de ensino.

A oferta do idioma na rede básica de educação de forma facultativa no ensino fundamental e obrigatória no ensino médio possibilitou o progresso do ensino da língua no país e muitas escolas do nível fundamental possibilitaram aos estudantes a oferta, o que resultou, com certeza, em um grande progresso para o ensino da língua espanhola como língua adicional.

Entretanto, segundo Fernández (2005), a oferta do espanhol das escolas públicas não garantiu principalmente os meios técnicos, o apoio bibliográfico que atendessem os aprendizes e qualificação de professores e professoras.

O Brasil possui laços estreitos com países hispano-americanos, devido a suas fronteiras territoriais, por questões sociais, políticas e principalmente comerciais que promovem o fortalecimento da relação intercultural entre os países. O ensino do espanhol no sistema educacional brasileiro, entretanto, como mencionamos anteriormente, vem sofrendo alterações, mudanças nos documentos oficiais tem reduzido a sua oferta no ensino público.

As mudanças em nível nacional provocaram um distanciamento linguístico do nosso país em relação aos seus “vizinhos”, de modo que a obrigatoriedade do espanhol foi precarizada a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018),

que não prevê o ensino da língua espanhola como obrigatória, oferecendo na área da Linguagem os saberes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Dessa forma, vimos que não engloba os saberes referentes ao ensino de Língua Espanhola.

Ao fazermos uma reflexão e análise da BNCC, que se caracteriza enquanto a base curricular do sistema educacional brasileiro, identificamos que o documento direciona o ensino de línguas adicionais para a língua inglesa, não havendo nenhuma referência ao ensino de língua espanhola na educação básica nas escolas brasileiras e somente nos itinerários formativos e de acordo com a decisão e o desejo da escola e da comunidade local, porém, sem estabelecer as habilidades e competências básicas para a uso dessa disciplina nos currículos.

Nesta perspectiva, cabe a nós, enquanto pesquisadores e professores, investigarmos e analisarmos como está sendo encaminhado o ensino da língua espanhola aos nossos alunos. Desse modo, faz-se necessário entendemos que ensinar uma língua adicional implica sabermos qual concepção de língua empregaremos em nossas aulas, já que a forma como a concebemos definirá como entendemos o processo de ensino e de aprendizagem.

Para esse entendimento, falamos do ensino da língua espanhola como a aprendizagem de uma língua adicional aos estudantes brasileiros. Segundo Ramos (2021):

O conceito de língua adicional vem desempenhar essa nova função. Na medida em que se soma uma língua à que já se tem, a LA é expressão menos marcada ideologicamente, ela é "mais neutra e mais abrangente, em consonância com os argumentos de Nicolaidis & Tílio (2013:285), para quem "as línguas adicionais não são inferiores, superiores, ou mesmo substitutivas da primeira língua". (Brandão 2017). Também, de modo geral, não importa se é a segunda, a terceira ou a quarta língua, escalonamento que só interessará a depender do processo de interlíngua com a língua meta, o que será discutido em seção posterior, embora se tenha atribuído o estatuto de LA àquela que se aprende (ou adquire) depois da segunda (Klein 1995; Herdina; Jessner 2000; Munoz 2002, Rotawa 2009, Safont Jorda 2005), discussão ainda não pacificada entre autores. Também não importa se é língua de vizinhança, língua de acolhimento, língua de herança etc,

terminologia adequada somente em contextos específicos (RAMOS, 2021, p. 250).

Conforme exposto pelo autor, o conceito de língua adicional vem sendo utilizado como a adição de uma língua às línguas que o aprendiz já dispõe. O termo adicional implica na existência de uma língua sem a necessidade de se especificar o contexto geográfico, ou até mesmo as características individuais do estudante.

Portanto, neste trabalho, consideramos as perspectivas apresentadas por Ramos (2021), utilizamos o conceito de língua adicional (LA), que vem sendo discutido em diversos estudos, em razão da capacidade de considerar as diversas características da língua e do aprendiz.

A língua espanhola provém de um mesmo ramo linguístico da língua portuguesa, sendo assim, possui diversas similaridades, que levam os aprendizes a considerá-la como uma língua fácil. O contato linguístico de fronteira contribui para o interesse do aprendiz em conhecer mais sobre o idioma, seus contextos culturais e a promoção do diálogo intercultural.

O modo de aprender e ensinar uma nova língua, deve ser pensada, estimulando a formação de sujeitos críticos e reflexivos, cientes sobre o seu lugar no mundo e, dessa maneira, justifica-se a adesão de uma perspectiva intercultural para o ensino de línguas adicionais. Ensinar língua como um modo de interação social, de modo que a língua está sempre em movimento, leva-nos a defender um ensino no qual a cultura é um elemento primordial.

Entretanto, o conceito de cultura tem sido colocado com estereótipos no ensino da língua espanhola, transformando a ideia de que a língua é perfeita e que todos os falantes utilizam, ou deveriam usar somente a norma culta. Considerando de forma inconsciente o modelo de definição de culto em oposição a não culto, na dinâmica de que, se o sujeito não utiliza a norma padrão está falando errado. Dessa maneira, temos a interpretação limitada do que seja a perspectiva intercultural, pois ela considera as variações linguísticas, por exemplo, desconstruindo uma visão

tradicional de certo e errado, conduzindo-nos à compreensão de usos da língua adequados e não adequados, considerando e valorizando o local de fala do sujeito.

A correlação equivocada de cultura com a norma padrão, enquanto normativo, com regras e modelo, explora diferentes áreas do conhecimento, enfatizando um preconceito linguístico com relação às variedades linguísticas presentes na fala dos diversos grupos sociais; ou ao considerar que uma cultura será superior ou inferior a outra, que a variedade linguística de um determinado grupo social tenha mais prestígio que a de outro grupo.

Quando falantes de dialetos desprestigiados lidam com falantes de dialetos prestigiados, eles, de forma inconsciente, aderem às regras linguísticas, na intenção de se acobertar. O preconceito linguístico também ocorre em expressões como “sem cultura”, em diversas situações, pode se relacionar a pessoa que não possua critérios mínimos de escolarização, especialmente quando alguém comete um equívoco na fala.

Diferente do entendimento enraizado de preconceito linguístico, apresentamos concepções que corroboram o pensamento de Labov (1987), o qual apresenta formas de se reverter esse quadro, explicando que,

A língua da sala de aula em uma propriedade comum de todas as classes sociais e grupos étnicos; livre da identificação com o estilo masculino e feminino; neutra em relação à oposição entre a alta cultura e a cultura popular; independente de outros processos de socialização do sistema escolar e restauradora do vigor da vida cotidiana. Um passo nessa direção é rejeitar os símbolos socialmente significativos que carregam esse peso social (LABOV, 1987, apud RONCARATI, 2008, p. 53).

Dessa forma, levar em conta a diversidade linguística, valorizado nas aulas de línguas adicionais todas as variedades presentes no idioma, e não apenas a variedade maior prestígio, considerando as marcas regionais, os contextos reais e meios de comunicação. Bakhtin (1988 [1929], p. 147) afirma que “conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra”.

Entendemos, portanto, a perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é viva e em constante movimento e transformação.

Desse modo, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas a condição de compreensão e de aproximação de pessoas de diferentes culturas, ou seja, da interação entre elas, que reflete o mundo real, as condições vivenciadas, as tradições, os hábitos, a moral, o sistema de valores, o modo de vida, a percepção e visão de mundo, sendo assim, a língua é o espelho da cultura.

Para compreendermos essa relação, faz-se imprescindível conceituar, de acordo alguns autores, o termo cultura, logo, segundo Eagleton (2005), pode ser entendida como o conjunto de crenças, costumes e valores que representam as práticas e o modo de vida de determinado grupo social. Esse conjunto permite ao indivíduo participar e interagir em sua comunidade.

López (2004) entende que a cultura é "como uma visão do mundo, adquirida em parte, junto com a língua, que determina as crenças, pressuposições e comportamentos linguísticos e não linguísticos dos falantes" (López, 2004, p. 515).

No intuito de aproximar práticas sociais e práticas escolares, aliando uma perspectiva intercultural no ensino da língua espanhola como língua adicional, podemos pensar um ensino que propõe intercultural não apenas como apresentar aspectos culturais, conforme afirma Mendes (2012):

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais (2012, p. 360, grifo do autor).

Nesse contexto, não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso um trabalho árduo para fazer com que as diferentes partes se dialoguem. Para que haja a integração das identidades culturais, é necessária a atuação dos agentes interculturais, ou seja, de cada um de nós, alunos, pesquisadores e professores.

Entendemos por identidade cultural o grau de pertencimento em que uma pessoa se sente conectada ao grupo de referência, está ligada à participação da cultura de um ou mais grupos, expressa e percebida por diferentes formas.

Paraquett (2010) defende o ensino da língua estrangeira, a qual nos referimos como língua adicional, por meio da cultura, e compreende que o aprendiz precisa ter boas referências quanto a sua identidade cultural para a aprendizagem de forma eficaz. Dessa forma:

[...] identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive. Não fosse assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira desestabilizaria aos aprendizes. Mas, lamentavelmente, é possível que haja ainda hoje quem acredite que aprender língua com cultura é sair de si para ser o outro, como se isso fosse possível (PARAQUETT, 2010, p. 143).

De acordo com a autora, a identidade do indivíduo precisa ser trabalhada, a fim de compreender a comunidade cultural a qual se vincula, para se sentir preparado a aceitar a cultura do outro, de modo a dialogar com a cultura da língua que está sendo aprendida, e não substituir sua identidade cultural considerando-a inferior ou superior.

Pensando dessa forma, a promoção do ensino da língua espanhola como língua adicional vinculada a interculturalidade não se reduz apenas à construção de currículos e materiais didáticos com conteúdo centrados nas características culturais de um determinado grupo ou país, ou seja, não é suficiente eleger aspectos relacionados a cultura da Espanha, ou do México, e levar para a sala de aula a fim de mostrar os diferentes comportamentos sociais. Segundo Mendes (2012), "Ser culturalmente sensível em prol da construção de um diálogo intercultural é algo muito mais abrangente do que isso" (2012, p. 361).

Entendemos que ensinar uma língua adicional implica sabermos qual concepção de língua e cultura utilizaremos em nossas aulas, já que a forma como a concebemos definirá como entendemos o processo de ensino-aprendizagem. Por

consequência, torna-se fundamental incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua, não apenas em questões de tradução e gramática, mas sobretudo suas especificidades, culturais e contextuais.

O ensino de certas expressões instrumentais leva a imitação pura e simples do modo de falar, de se vestir, considerado como ideal, e em muitas vezes ocorre de levar o aprender a menosprezar a sua própria cultura. Entretanto, de acordo com Mendes (2012), “dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro como o qual se estabelece o diálogo” (2012, p. 361). Pensando a cultura como espaço de criticidade, onde o conhecimento do outro levará o aprendiz a questionar e refletir sobre a cultura do outro e sobre sua própria cultura.

Ao refletirmos, podemos compreender que o ensino da língua espanhola no Brasil é muito mais que conhecer a cultura dos países vizinhos, é poder dialogar dentro da interculturalidade e refletir sobre suas vivências, tradições, crenças e costumes.

Ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo de compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda a gama de informações inerentes aos mundos culturais específicos. De acordo com Teixeira (2011),

A perspectiva intercultural vem para mudar paradigmas na educação, proporcionando, assim, através da formação multicultural do professor: maior interação entre os sujeitos, que são possuidores de diferentes culturas e identidades; troca de experiências culturais; oportunidade de crescimento enquanto indivíduos sociais; diminuição de desigualdades em todos os aspectos sociais; reelaboração de livros didáticos, dentre outros aspectos (2011, p. 35).

Partindo dessas considerações, compreendemos a relevância da interculturalidade no ensino de línguas adicionais, e como é primordial falarmos sobre esse tema no ensino da língua espanhola, como sendo uma das formas de promover a ampliação dessa discussão no ensino e aprendizagem.

Além de falarmos sobre o tema da abordagem intercultural para a sua construção, é vital a formação de agentes de interculturalidade, que desenvolvam práticas de ensino-aprendizagem capazes de causar mudança de comportamento, de renovação do modo de ver o mundo e serem sensíveis aos sujeitos constituídos culturalmente com os quais estão em contato. Tais iniciativas buscam o fortalecimento de diálogos interculturais desenvolvidos em relação ao espanhol, sobretudo em razão do contexto brasileiro de fronteira com países falantes de espanhol.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua espanhola é de suma importância, pois estamos cercados de países que falam esta língua. Sem dúvida, o ensino demanda considerar a heterogeneidade dessa língua, a partir de suas variedades geográficas, com o objetivo de ampliar o repertório linguístico dos alunos, uma vez, que o espanhol se tornou um dos principais meios para a comunicação no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, entre outros. Ensinar e aprender qualquer idioma a partir de sua pluralidade, é abrir as portas para o mundo do trabalho, podendo ser um importante diferencial para uma boa colocação nesse contexto, e também poder promover o respeito e combater o preconceito linguístico, tão presente na sociedade.

Desta forma, a abordagem intercultural permite as experiências de ensinar e aprender uma nova língua e uma nova cultura, de forma significativa, considerando contextos voltadas a interação entre os sujeitos. Oportunizando ao aprendiz, e não só ele, mas todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre a visão de cultura que está inserido.

Pensar no processo de ensino do espanhol como língua adicional aos aprendizes brasileiros é um grande desafio, uma vez que os aprendizes se deparam com processos históricos que precarizam o ensino da língua no país, com a ausência de diretrizes educacionais e apoio didático para o ensino da língua espanhola.

As reflexões aqui desenvolvidas servem de base para que os sistemas educacionais e escolas brasileiras possam ensinar a língua espanhola, que tem uma relação histórica com a língua a qual falamos. Geograficamente, estamos a margem de países cuja língua oficial é o espanhol e com quem temos ligações históricas, culturais, educacionais e comerciais em comum.

O sujeito linguístico é afetado social e historicamente por sua cultura, e na aprendizagem da língua adicional, ele tem contato com a cultura dos professores, dos colegas de classe e a cultura da língua que o mesmo deseja ser tomado. Nessa prática, o aprendiz, conseqüentemente reflete sobre as diferentes culturas, uma vez que essa cultura é tão igual e ao mesmo tempo tão diferente e importante quanto a sua.

Ressaltamos a importância de professores e pesquisadores refletirem sobre as concepções que estão nas suas ações, a respeito de língua, cultura, ensinar e aprender línguas adicionais. Partindo de um estudo em uma perspectiva intercultural, temos uma grande oportunidade de trabalhar essas diferenças e empreender junto com os alunos um diálogo intercultural.

Diante de tudo isso, o artigo teve como objetivo geral dialogar sobre o ensino do espanhol no Brasil a partir da perspectiva intercultural, que pode ampliar a capacidade do aprendiz entender o “outro” e a “si próprio”, resultando na ampliação de horizontes para a vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola, 2008

BRASIL. Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 18-24 p.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: Gargallo, I. S.; Lobato, J. S. (orgs) **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. España: SGEL, 2004. p. 511- 531.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de Português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 137-156

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguísticos. In: **Cadernos de letras da UFF – preconceito linguístico e cânone literário**, 36, 2008, p. 45-56.

TEIXEIRA, C. dos S. **Livro didático de PLE/ELE: uma perspectiva intercultural na abordagem de ensino**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2011.

ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X

APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS(GENS) NA PRÁTICA DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Viviane Riedner

Maria Elena Pires-Santos

landra Maria Weirich da Silva Coelho

APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS(GENS) NA PRÁTICA DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Viviane Riedner¹

Maria Elena Pires-Santos²

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho³

RESUMO:

Este estudo apresentou uma discussão sobre os resultados de uma investigação com foco na contribuição das metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE), no contexto de ensino presencial e ensino remoto emergencial (ERE). A metodologia seguiu fundamentos de pesquisa qualitativa, interpretativista e etnográfica, aplicação da técnica de entrevista em grupo focal *on-line* síncrono e análise de conteúdo. A base teórico-conceitual proveio de publicações oriundas de repositórios científicos *on-line*. Três categorias de análise nortearam a pesquisa e as discussões: exploração de TDIC e metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, nas aulas presenciais de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica antes do ERE; relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) no contexto do ERE; e (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na interação (as)íncrona durante o ERE. Os

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Santarém – PA – Brasil. Doutora em Letras. Professora de Língua Espanhola. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3084-7777>>. E-mail: viviane.riedner@ifpa.edu.br.

² Universidade Estadual do Oeste de Paraná (Unioeste), Cascavel – PR – Brasil. Doutora em Linguística Aplicada. Pós Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1979-2090>>. E-mail: mel.pires@hotmail.com.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus – AM – Brasil. Doutora em Linguística. Professora de Língua Espanhola. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3513-962X>>. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

relatos de experiência apontaram que a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediada pelas TDIC contribuiu para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial e no ERE. Revelaram o próprio ERE como o maior desafio no ensino de Línguas(gens), potencializado pelo distanciamento social, dificuldade de acesso à *Internet*, (in)adequados equipamentos tecnológicos e ambientes às aulas (as)síncronas e (im)prontidão docente e discente para lidar com as TDIC no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino híbrido, Linguagens, Prática Pedagógica, Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, procura-se registrar as marcas da experiência pedagógica em um contexto atípico que assolou o mundo, um momento de muitas incertezas que praticamente obrigou professores e alunos a não pisarem no espaço físico das instituições de ensino ante o iminente perigo do contágio viral, devido à pandemia da covid-19⁴. É nesse momento que se experimenta o ensino remoto emergencial (ERE) e o profissional da educação iniciou a incessante procura por estratégias didáticas, mecanismos pedagógicos e instrumentos tecnológicos para que, de alguma maneira, fosse possível ensinar-aprender e salvaguardar. É nesse contexto que Hodges *et al.* (2020) definem o ERE como uma solução temporária para permitir a continuidade das atividades de ensino presencial. Porém, longe de ser uma nova modalidade de ensino, o ERE foi apenas uma estratégia didático-pedagógica viável para dar prosseguimento às atividades escolares durante o ano letivo de 2020.

No ERE, apesar de vários empecilhos, como o (des)preparo de professores e estudantes para manejar os variados aplicativos tecnológicos e de computadores, *tablets*, celulares para acompanhamento das aulas, incluindo-se a dificuldade de acesso à *Internet*, os professores buscaram, de inúmeras formas, respeitar o distanciamento social⁵, tentaram refazer suas práticas didático-pedagógicas, da maneira mais ágil e eficaz, para suprir as lacunas deixadas pela impossibilidade de contato físico no decorrer do processo de ensino-aprendizagem⁶ totalmente *on-line*.

⁴ Covid-19, doença que atingiu os seres humanos, causada pelo vírus *Sars-CoV-2*, cuja sigla provém de **CO**rona **V**irus **D**isease, que significa doença do Coronavírus. "A princípio, a grafia 'Covid' obedeceu à regra das siglas: '[...] Com mais de três letras e pronunciáveis, as siglas devem ser grafadas com inicial maiúscula e o restante em minúsculo'. A partir do instante que a sigla passou a dar nome a tal doença tornou-se um substantivo comum grafado com letras minúsculas, como tantas outras doenças" (ABL, 2022, recurso eletrônico).

⁵ O distanciamento social se refere a "[...] medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, por tanto, não isoladas" devido à contaminação pelo vírus *Sars-CoV-2*, responsável pela pandemia da covid-19 (Aquino *et al.*, 2020, p. 2425).

⁶ Reservada a transcrição de textos (integral ou em parte), utiliza-se a expressão processo de ensino-aprendizagem em referência ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem, tal como registrada

Foi, pois, o contexto pandêmico que conduziu ao repensar a prática pedagógica diante da necessidade de (re)aprender novas maneiras de trabalhar o conhecimento com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), que se tornaram o principal instrumento para conduzir a prática pedagógica, viabilizar a continuidade das aulas e, assim, amenizar o impacto gerado pelo ensino presencial interrompido. Foi nesse momento que os professores são forçados a usar metodologias ativas, colaborativas e híbridas para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem não presencial dos conteúdos curriculares programáticos e os estudantes passaram a assistir aulas em ambientes domésticos e a realizar atividades escolares por meio da interação síncrona e assíncrona facilitada pelas TDIC.

Diante do cenário do ERE, convidou-se um grupo de professores a (re)pensar a mediação das TDIC como recurso didático-pedagógico e a contribuição de metodologias ativas, colaborativas e híbridas em aulas de Línguas(gens) presenciais e no ERE. Esse (re)pensar contou com a participação de professores atuantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE) que oferta cursos presenciais na área de Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Objetivou-se investigar as concepções desses professores sobre o significado de ensinar/aprender Línguas(gens), tendo as TDIC como recurso didático-pedagógico, verificar as contribuições das TDIC na mobilização de estudantes para a aprendizagem de Línguas(gens) e apontar as metodologias ativas, colaborativas e híbridas exploradas no ensino presencial de Línguas(gens) e ERE.

A justificativa em tratar dessa temática residiu na assertiva de que a presença das TDIC na prática pedagógica se revela “[...] pouco significativa e seu potencial é pouco explorado” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58). Atentou-se para o entendimento de que professores e estudantes detêm pouco domínio operacional das complexas e quase (des)conhecidas TDIC e que tal déficit tendeu a desestimular a exploração das

na Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

TDIC na prática pedagógica cotidiana (Bacich; Tanzani Neto; Trevisan, 2015) e a dificultar a efetividade do ERE (MORAES *et al.*, 2020).

Argumentou-se que, apesar de que o uso das TDIC “[...] seja parte das práticas sociais cotidianas de milhares de pessoas por todo o mundo, ele ainda não é tão comum nas práticas pedagógicas escolares” (GLASSER; PIRES SANTOS, 2021, p. 4). Esse argumento levou a crer que a presença das TDIC, como recursos didático-pedagógicos, esteve mais frequente na prática pedagógica e na vida de docentes e estudantes no período do ERE (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

Afirmou-se que a insignificante preocupação dos cursos de formação de professores com a alfabetização e o letramento digital (PINTO, 2015; OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020) e a escassez de relatos de experiência da exploração das TDIC na Educação Técnica e Tecnológica e na Educação Superior (BARIN *et al.*, 2020; CUNHA; ACCIOLY; PEREIRA, 2021), junto a incipiente inserção de metodologias híbridas no ensino-aprendizagem de Línguas(gens) (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019), exceto para curso *Blended Learning* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), tenderam a comprometer a prática didático-pedagógica e a aprendizagem *on-line* durante o ERE (SCHLESSELMAN, 2020; HODGES *et al.*, 2020; MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020).

A associação do potencial das TDIC com metodologias aplicadas à prática pedagógica e à aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial e no ERE fundamentou esta discussão teórico-conceitual com vista à análise dos relatos de experiência de professores atuantes no IFE, *lócus* da pesquisa. Essa análise se baseou na pesquisa sustentada pela Linguística Aplicada (HULT, 2008) e aplicação das técnicas de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) e de entrevista no formato de grupo focal *on-line* síncrono (MURRAY, 1997), sendo a interpretação dos resultados conduzida pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Ponderou-se que, pouco antes do início do ERE, o Ministério de Educação (MEC) permitiu que as Instituições de Ensino Superior (IFE), modalidade presencial, incluíssem a oferta e exploração de TDIC no processo de ensino-aprendizagem em cursos

profissionalizantes (BRASIL, 2019). Essa iniciativa favoreceu instituições de ensino que ofertam cursos profissionalizantes no âmbito da Educação Profissional Técnica e Tecnológica e/ou na Educação Superior. Em grande medida, tal iniciativa viabilizou a exploração didático-pedagógica das TDIC no processo de ensino-aprendizagem antes, durante e pós-ERE.

2 AS TDIC NO ENSINO PRESENCIAL DE LÍNGUAS(GENS) E NO ERE

A curta vida do ERE, que chegou ao fim em dezembro de 2020, manteve a possibilidade da contínua exploração das TDIC na prática didático-pedagógica no ensino presencial. Porém, muitos professores não se revelaram favoráveis à aplicação das TDIC antes-durante-pós-ERE, possivelmente em função do nível de letramento digital dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2021), pela ineficiência de planejamento e de recursos tecnológicos e financeiros (MENDES; MENDES, 2021), pela falta de contato e de experiência da grande maioria de estudantes da Educação Básica tradicional, habituada às aulas presenciais (ARAÚJO; FAHD, 2020; ROCHA, 2021) e/ou diante de estudantes e famílias em adversas condições socioeconômicas que dificultavam o acesso à rede *world wide web*, via *Internet*, (in)acessibilidade aos recursos tecnológicos para 'navegar' pelo meio *on-line* (BARIN *et al.*, 2020; MORAES *et al.*, 2020). Somou-se a esses fatores, a inexistência de espaços físicos para viabilizar a efetiva participação de estudantes às atividades *on-line* e pela sentida dificuldade do aprendiz estudar de forma autônoma e manter uma rotina diária de estudos (CUNHA; ACCIOLY; PEREIRA, 2021; MACHADO; BILESSIMO; SILVA, 2021).

Não obstante, a inserção das TDICs na escola, durante o ERE, pareceria não surpreender muitos estudantes e professores, uma vez que a partir da popularização da *Internet*, em meados do século XX (HOLMES *et al.*, 2015), bem antes das tecnologias digitais adentrarem na escola e na prática pedagógica, muitos 'nativos digitais'⁷ já

⁷ 'Nativos digitais' – expressão acunhada por Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores.

revelavam efetiva e diária comunicação em diferentes línguas à medida que havia/há facilitada interação com inúmeras pessoas ao redor do mundo (Vassallo, Telles, 2006). Contudo, durante o ERE, mesmo os 'nativos digitais' revelaram déficit nas competências básicas para usufruir dos benefícios ofertados pelos mecanismos de pesquisa *on-line* (BASTOS, 2022).

Porém, o déficit de competências básicas não pareceu ter sido revelado apenas por estudantes, pois alcançou muitos profissionais na área da educação, particularmente os professores que deveriam se posicionar como mediadores da inserção de tecnologias digitais na sala de aula ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ao que se observou, a falta de adequado preparo docente para inserção das TDIC no ensino *on-line* foi sentida por várias instituições de ensino no mundo inteiro (PETILLION; MCNEIL, 2020; ZULFA, 2021).

Ora, se a adoção da cultura digital modificou o mundo e se “[...] a escola não segue este percurso com a mesma velocidade” porque continua “[...] arraigada no século em que foi concebida”, mantém o mesmo *design* das salas de aula presenciais, caracterizado pelo igual “[...] perfil de alunos enfileirados e aulas (basicamente, grifo nosso) expositivas” (FARIA *et al.*, 2020, p. 3), então, pareceu oportuna a pesquisa, cujos resultados foram apresentados e discutidos neste artigo.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo faz parte de uma investigação realizada no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Letras, nível de doutorado, na Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Unioeste/Cascavel/PR, com abordagem em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

A condução da investigação permeou o significado de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; MOREIRA; CALEFFE, 2011) e de pesquisa etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). A coleta dos relatos de experiência dos sujeitos da amostra ocorreu pela exploração da técnica de entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2008), no formato de grupo

focal *on-line* (GONDIM, 2002). A interpretação desses relatos contou com a exploração da técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). A base teórico-conceitual proveio da leitura em publicações selecionadas em repositórios científicos *on-line*.

A pesquisa compôs-se de sete (7) professores das disciplinas curriculares de Português, Espanhol, Inglês, Filosofia e Linguagem Computacional, sendo três (3) autodeclarados do gênero/sexo masculino, os professores Cid, Ian e Leo, e quatro (4) do gênero/sexo feminino, as professoras Bia, Ema, Gil e Lia. Todos os nomes usados na identificação dos professores e professoras são fictícios.

Entre os participantes, na área de formação acadêmico-profissional de maior nível de escolaridade se destacou: Mestrado em Estudos Literários, Mestrado em Estudos da Linguagem e Mestrado em Linguística e Teoria Literária e Mestrado em Educação, Doutorado em Linguística, Mestrado em Filosofia e Especialização em Docência para a Educação Profissional.

Discussão contemplou a exploração das TDIC como recurso didático-pedagógico no ensino de Línguas(gens) *off-line* e *on-line*, com foco nas condições, cenários e contextos de seu uso no *lócus* de pesquisa a fim de conduzir os professores à reflexão sobre desafios, limites e possibilidades de aplicação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediada pela tais tecnologias na sala de aula presencial e nas aulas síncronas e assíncronas durante o ERE.

As categorias de análise foram selecionadas previamente e compreendem três âmbitos: exploração de TDIC e metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, durante as aulas presenciais de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica antes do ERE; relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) no contexto do ERE; e (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na interação (as) síncrona durante o ERE.

Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa, conforme parecer consubstanciado no número 50077621.8.0000.0107.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciou-se a análise dos relatos de experiência dos professores no *lócus* da pesquisa com a discussão relativa à primeira categoria, que trata da abordagem sobre a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, durante as aulas presenciais de Línguas(gens) com exploração das TDIC.

Na análise desses registros, encontraram-se professores que, em sua prática pedagógica, antes do ERE, contavam ou não com o aporte de TDIC e metodologias ativas-colaborativas-híbridas. Nesse sentido, afirmou o professor Cid: “[...] *minha única experiência dentro da modalidade presencial foi o uso, não de forma contínua, do SIGAA*⁸ [...]”. A professora Bia comentou que “[...] *não* (usava tais metodologias antes do ERE, grifo nosso), *foi mais durante a pandemia*” [...].

O professor Ian relatou não ter conhecido nenhuma metodologia ativa até o momento em que frequentou um curso de formação continuada, bem antes do ERE. Nesse curso, a professora-monitora contemplou uma série de metodologias ativas. Por fim, o professor expôs sua opinião sobre a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas próprias do Ensino Híbrido (EH) em aulas presenciais.

[...] Elas são excelentes, mas não dá para aplicar tudo dentro das nossas condições e tempo que são estabelecidos nesse período de aula remota dentro da pandemia. Então, pego o que é útil. O que é aplicável como um todo. [...] a gente aplicava dentro da sala de aula, por exemplo, a sala de aula invertida (metodologia do EH, grifo nosso). Daí disponibilizava o material para eles (estudantes, grifo nosso), de maneira antecipada, depois vamos colocar um problema aqui para vocês resolverem (professor Ian).

A professora Ema afirmou que não explorava em suas aulas presenciais plataformas digitais, apenas uma ferramenta tecnológica de comunicação e acenou duvidar do letramento digital dos alunos:

⁸ SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

[...] sim não fazia antes da pandemia; fazia uma prática comum no grupo de WhatsApp [...] até tentei algumas vezes (ferramenta Google Meet, grifo nosso), mas nem todas as informações foram bem sucedidas, porque, em geral, você precisa contextualizar o aluno da ferramenta que você está utilizando, porque por mais que a gente pense que os alunos conhecem todas as tecnologias há ressalvas [...] (professora Ema).

Nos relatos de experiência de outros professores surgiram vivências com metodologias diferenciadas, mesmo antes do ERE. Nesses relatos, há predomínio da exploração de uma metodologia do EH – Sala de Aula Invertida – (VALENTE, 2014) e da metodologia gamificação (SCHLEMMER, 2014). Assim se referiu o professor Leo:

[...] Bom, dessas metodologias a única que usava era a sala de aula invertida e desde a faculdade a gente já estudava por esse método na universidade e eu achei isso bem interessante e trouxe isso para sala de aula no [...] então era a única que eu conhecia [...] (professor Leo).

A professora Lia afirmou que a maioria dos professores já explorava a Sala de Aula Invertida e Gamificação no ensino presencial e argumentou que no ERE,

[...] as metodologias que a gente utilizava foram ressignificadas, ampliadas, vamos dizer assim que nós professores abrimos os olhos para estudo mais profundo dessas metodologias. Aí eu vim a usar essa sala de aula invertida também antes da pandemia e durante a pandemia muito mais e utilizei também outras metodologias como a gamificação [...] (professora Lia).

Há evidência no relato da professora Lia que o ERE requereu reinvenção em aulas e que os professores adotassem diferentes metodologias para conduzir suas práticas pedagógicas no meio *on-line*, mesmo que, para tal, fosse preciso investigar, estudar e experienciar diferentes ferramentas de acesso *on-line*. Essa compreensão encontrou ressonância na pesquisa no IFMA/Santa Inês quando se reconheceu que professores, alunos, pais e todos que vivenciam o ‘cotidiano à distância’ ou

[...] ‘nesse novo normal’ estão se reinventando, num esforço conjunto a serviço dos alunos com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que, de alguma forma, minimize algumas perdas que, inevitavelmente, ocorrerão, especialmente porque muitos professores, e também alunos, comungam da ideia de que as “aulas não presenciais” não substituem as aulas

presenciais – e se somam a isso as fragilidades e dificuldades que professores e alunos estão vivenciando e isso, muito provavelmente, provocará um processo de idas e vindas num ambiente virtual (ARAÚJO; FAHD, 2020, p. 41).

Na abordagem sobre a relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) durante o ERE – segunda categoria de análise –, o professor de Língua Portuguesa afirmou que, mesmo antes do contexto pandêmico, a presença das TDIC era/foi e continua importante à condução do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens). Em suas palavras: [...] *mesmo sem a pandemia, o uso das tecnologias no ensino hoje faz com que o aluno aprenda, seja mais autônomo, busque o conhecimento em meio on-line, onde consegue encontrar cursos e farto material didático-pedagógico* (professor Leo). Reconheceu que “[...] *enfim, a tecnologia veio para melhorar bastante a questão do ensino de Línguas*” e que as ferramentas educacionais tecnológicas “[...] *estão aí e ajudam muito, tanto professores quanto alunos para alcançar o conhecimento*” (professor Leo).

Os relatos de experiência das professoras de Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol revelaram semelhante compreensão. Aqui surgiu a defesa de que, no ensino de Línguas, as TDIC foram/são “[...] *relevantes, pois ampliou as possibilidades de comunicação de leitura e de escrita e o de interação social [...]*” (professora Ema), particularmente para “[...] *quem realmente deseja aprender, facilitou a vida dos alunos [...]*” (professora Bia).

A exploração didático-pedagógica das TDIC nas aulas de Línguas, “[...] como um aspecto facilitador das condições de aprendizagem” (COELHO, 2019, p. 108), amplia as possibilidades de comunicação, leitura e escrita, o que oportuniza maior interação social do aprendiz (MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020; CARRICONDE *et al.*, 2021; GLASSER; SANTOS, 2021).

Durante o encontro do grupo focal, a professora Ema pôs-se em defesa das TDIC na sala de aula, as quais, por essência, permitem que os alunos “[...] *conheçam outras ferramentas além daquelas de uso corriqueiro*”. Porém, quanto à interação/comunicação social professor-aluno durante as aulas síncronas de Línguas,

revelou-se “[...] *pessimista porque alguns alunos não ligam a câmera, não querem falar ao microfone e aí ficou difícil essa questão [...]*” (professora Ema).

Em outro relato de experiência defendeu-se que as TDIC se tornaram “[...] *essenciais hoje em dia; são importantíssimas. Quem dera que no nosso tempo tivéssemos tanto essa facilidade para aprender como os jovens de hoje têm mais do que no nosso tempo [...]*” (Professora Bia).

Quanto à importância didático-pedagógica de ferramentas das TDIC em aulas de Língua Portuguesa, a professora Bia se reportou à exploração do *WhatsApp, Google Classroom, Telegram, Socrative Student*⁹ e *Kahoot*, sendo esta última uma plataforma digital baseada em jogos de aprendizagem que pode ser inserida associada ou não com *Webquest* e *Gamificação*. Complementarmente, argumentou:

[...] o uso das tecnologias só são importantes para facilitar a vida de quem realmente precisa e que tenha amor por uma língua. [...] No ensino da língua, o uso das tecnologias faz com que o aluno não fique apenas esperando pelo professor, mas que ele vá buscar o conhecimento. [...] Então, isso é muito importante, hoje tem mais oportunidade e facilidade no aprendizado [...] quem quiser aprender outra língua, as tecnologias estão aí mesmo; muitas vezes, com a boa vontade nem precisa de um professor, basta procurar uma música, um vídeo no YouTube; basta baixar um aplicativo para treinar a pronúncia [...] (professora Bia).

No relato de experiência da professora de Língua Espanhola há referência à exploração didático-pedagógica de ferramentas tecnológicas de comunicação social, além do *WhatsApp, Instagram e Facebook*, antes-durante o ERE, e esclareceu:

[...] essas ferramentas não eram bem-vistas, mas se tornaram importantes porque estavam mais aproximadas aos alunos durante essa pandemia. Então eles poderiam ser autônomos protagonistas de sua aprendizagem. Houve uma diversidade do material de trabalho, mas nós estávamos muito presos ao material impresso, apostila, e os alunos puderam desenvolver também outras habilidades não só deles, mas de nós professores também (professora Lia).

⁹ *Socrative Student* é um aplicativo que possibilita o engajamento, estimula a participação dos alunos e uma avaliação dinâmica com análise das respostas dadas de forma instantânea.

Considerando-se que a presença de TDIC na prática pedagógica “[...] não diminui a importância do professor nas escolas, apenas modifica seu papel” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 91), citou-se a percepção da professora Lia ao experienciar TDIC em suas aulas de Língua Espanhola durante o ERE “[...] *descobri muita coisa; a gente ampliou conhecimento*”.

Nas aulas de Informática, Linguagem Computacional, a plataforma *Kanban* já era usada há tempo, bem antes do ERE, mas a exploração de outras metodologias ativas, colaborativas e híbridas começou depois dos treinamentos/cursos ofertados pela Pró-Reitoria (PROEN). O professor Ian esclareceu que, como metodologia ativa e colaborativa, a plataforma *Kanban* “[...] permite que *você controle o progresso das atividades do aluno dentro da disciplina [...]*”, também permite mensuração da frequência e da aprendizagem remota, e, além disso, auxilia o próprio aluno no gerenciamento de suas atividades acadêmicas (professor Ian).

A professora Gil afirmou que foi nos encontros de formação continuada que “[...] *percebi que os professores usavam a questão da pesquisa com aplicativos, o que demandava minimamente um conhecimento de informática para entrar nos programas, plataformas, a fim de postar os trabalhos que eram elaborados*”. Mas, torna-se necessário aplicar na prática pedagógica o conhecimento advindo dessa formação. Nas palavras da professora Lia: “[...] *aprendi muito com os aplicativos educacionais e metodologias que implementei durante as aulas remotas*”.

No ensino presencial, os relatos apontaram maior diversidade de uso de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, no ensino de Línguas(gens), com destaque para a Gamificação, *Webquest*, Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida do EH, plataformas *Kanban*, *Classroom*, *Duolingo*, *Google forms*, *Kahoot*, *Quizizz*, *SIGAA*, *Trello* *Socrative Student* e *YouTube*, e ferramentas tecnológicas de comunicação social: *TikTok*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*.

O que se retirou da (re)leitura do conteúdo desses relatos foi que a exploração didático-pedagógica de TDIC no ensino de Línguas(gens) começou a ser mais expressiva a partir do ERE, diante do aporte teórico-metodológico ofertado pela

PROEN na promoção de treinamentos/cursos, por pesquisas e estudos realizados de forma individual, por efetivas interações e trocas de saberes ocorridas entre os professores de Língua(gens) durante todo o período do ERE e, igualmente, pela aplicação/experienciação das TDIC na prática pedagógica.

Na pesquisa nacional encontraram-se relatos de experiência com exploração das TDIC e metodologias ativas antes do ERE. Citou-se, em particular, a exploração das plataformas *Webquest Google e Classroom* no ensino de Línguas (SANTOS, 2014) e de Língua Espanhola como Língua Adicional (COELHO, 2019).

Ainda, no ensino de Línguas Adicionais durante o ERE encontrou-se relato de sucesso na aprendizagem *on-line* com aplicação de várias ferramentas digitais, muitas das quais surgiram nos relatos dos professores desta pesquisa. Por exemplo, em Maquiné, Coelho e Figueiredo (2020) e Carriconde *et al.* (2021) despontou-se a exploração didático-pedagógica do *Google Meet, WhatsApp, Google Classroom, Duolingo, Facebook, Instagram e TikTok*.

Na abordagem sobre (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na interação (as)síncrona durante o ERE – terceira categoria de análise –, observou-se que as opiniões manifestas durante os encontros do grupo focal síncrono *on-line* foram, por vez, convergentes. Em seu relato de experiência, o professor Ian teceu referência ao sucesso alcançado ou almejado diante da ampliação do conhecimento de professores e estudantes com relação ao letramento e à competência digital, sobretudo, quanto ao domínio operacional das TDIC usadas como estratégia didático-pedagógica para a condução das aulas (as)síncronas.

Entre tais relatos constatou-se referências a mecanismos e condições ofertados pelo IFE para garantir a frequência de estudantes matriculados em 2020 e, assim, seguir no processo de ensino-aprendizagem (professora Bia). Reportou-se à viabilização da continuidade das aulas com efetivas práticas pedagógicas mesmo durante o ERE (professora Gil), ao efetivo cumprimento da carga-horária letiva prevista para cada disciplina curricular, o que resultou no cumprimento do calendário escolar pré-definido em 2020 antes do ERE e parte do calendário escolar previsto para o ano letivo de 2021

(professores Cid e Ian), à ajuda mútua entre colegas do IFE (professora Bia), ao suporte ofertado pelo IFE nas áreas de tecnologia e saúde (professor Leo e professora Lia) e treinamentos/cursos ofertados pela PROEN para instrumentalizar professores e alunos à participação em aulas (as)síncronas no ERE.

Registraram-se comentários pertinentes quanto ao insucesso. Particular referência à inefetiva presença de estudantes nas aulas síncronas (professores Cid e Ian), não realização de atividades complementares propostas e (des)cumprimento das predefinidas datas para as avaliações da aprendizagem (professor Cid); e à deficitária infraestrutura do IF para acolher as desigualdades econômicas, sociais e culturais que afloraram diante do dificultoso acesso à *Internet* para famílias e estudantes alcançarem às aulas (as)síncronas, em particular àquelas em situação de vulnerabilidade social (professores Leo e Cid, professoras Lia; Gil e Ema).

Os relatos da professora Bia pareceram ilustrativos para considerável parte do conteúdo discursivo expresso na voz dos professores sobre os (in)sucessos do ensino de Línguas(gens) no ERE pela interação (as)síncrona. Iniciou-se com o fator (des)motivação diante da (in)frequência de estudantes às aulas síncronas e ações proativas decorrentes para alcançar efetiva aprendizagem *on-line* e *off-line*.

[...] a gente perdia a empolgação para ministrar aulas síncronas porque vinham entre 4 a 10 alunos e os demais não podiam participar; sempre tinham algum problema ou com a Internet ou estavam ajudando os pais durante a pandemia. Então, no horário de aula, muitos deles iam ajudar na feira; ajudar a mãe em casa a cuidar do irmão menor ou iam atrás do que comer [...] cada história que a gente ouvia e não podia exigir que todos (total de 26 alunos, grifo nosso) estivessem presentes naquele momento daquela aula síncrona (professora Bia).

Em referência às suas ações proativas, assim se pronunciou:

[...] para ter maior participação, eu preferia também gravar as aulas e enviá-las por meio das plataformas SIGAA, Classroom, WhatsApp para não ter desculpa. Eu as distribuía para tudo quanto era lado. Nas atividades práticas dava maior prazo, muitas vezes, mais uma semana para serem respondidas e entregues. Superintendia a situação que eles estavam passando no momento mais difícil da pandemia, sentido/vivido por todo mundo [...] (professora Bia).

Diante do comportamento de estudo de estudantes, participação e frequência às aulas (as)síncronas parecia que eles, os estudantes “[...] *não queriam assistir à aula que estava gravada; não queriam assistir aos vídeos*. Então,

[...] sempre escolhia alguns vídeos para passar sobre o assunto do YouTube. Além das aulas [...] escolhia alguns outros vídeos para passar e fixar o conteúdo, mas para muitos deles não tinham visualizações dos slides; o que queriam mesmo era fazer as atividades para ter nota: isso era o importante (professora Bia).

Quanto à realização das atividades de fixação, avaliação dos conteúdos curriculares e resultado a aprendizagem, a professora mencionou que “[...] *Alguns postavam o formulário da atividade com a mesma resposta dos outros; tinha outro postado com atividade em branco só para dizer que enviara e pronto*”. Em decorrência, “[...] *houve pouca aprendizagem nesse período [...]*” (professora Bia).

Na pesquisa mundial argumentou-se que a implementação do ERE no lugar do ensino presencial caminhou junto com as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos na educação, mas acabou por trazer benefícios para o aprendizado de todos sobre os meandros pelos quais a própria crise pandêmica ocorre (ZULFA, 2021).

Considerou-se que, além de dificultar o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens), o ERE ficou “[...] longe de atender à diversidade das classes sociais” (MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020, p. 847), o que corrobora a afirmativa de que o ambiente virtual parece ser pouco

[...] apropriado para o uso da linguagem em seus mais diversos contextos, menos ainda adequado para o aprendiz em vulnerabilidade social enquanto protagonista da construção do seu conhecimento e da expressão de suas ideias e pensamentos (Mollica; Ribeiro; Quadrio, 2020, p. 847).

Mediante as opiniões dos professores de Línguas(gens) desta pesquisa sobre o comprometido desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interação oral no ERE, destacou-se a conclusão de Mollica, Ribeiro e Quadrio (2020, p. 833) de que “[...]”

a oralidade, que é fundamental para a consciência da variação linguística, da construção de identidades e de formação para a cidadania, não encontra espaço eficaz de aprendizagem no remoto [...]”.

Contudo, ponderou-se que a questão da aprendizagem escolar não se limita a maneira pela qual se dá a mediação no processo de ensino-aprendizagem e a veiculação das informações contidas nos conteúdos curriculares. Então, pareceu oportuno rever a concepção de aprendizagem como processo para se discutir o (in)sucesso ocorrido no aprendizado de estudantes durante o ERE. Recorreu-se, pois, a teóricos que concebem a aprendizagem como processos social e cognitivo e se encontra o alerta que, embora o acesso à rede *World Wide Web* para facilitada exploração didático-pedagógica das TDIC permitisse que escolas, faculdades e universidades fizessem a transição do ensino presencial para o ERE, o produto final entregue à comunidade escolar significou apenas o ERE e não a esperada aprendizagem *on-line* (HODGES *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, Schlesselman (2020) afirmou que o foco na aprendizagem *on-line* deveria se concentrar no alcance de objetivos do ensino e da aprendizagem, em vez de simplesmente se voltar à exposição *on-line* de conteúdos curriculares. Essa compreensão se revelou adequada à análise do sentido atribuído à efetiva aprendizagem *on-line* ou *off-line*. Acreditou-se que para se pensar/falar em efetiva aprendizagem *on-line* seria preciso considerar a parcialidade e/ou a inexistência – durante o período de transição do ensino presencial para o ERE e mesmo na efetivação das práticas docentes e discentes no ERE – de toda a infraestrutura que havia em torno da educação presencial e que servia para dar apoio e impulsionar o sucesso do estudante em seu percurso acadêmico. Então, citaram-se os recursos disponibilizados pelo IFE, *locus* da pesquisa, para o ensino presencial como, por exemplo, o suporte da biblioteca escolar, do laboratório de informática e do auxílio-moradia, a orientação à carreira, os serviços de saúde, de assistência pedagógica e assistência psicossocial e muitos outros.

Em nível mundial, esse suporte pareceu ter sido esquecido durante o ERE, sendo recomendada apenas a disponibilização de uma listagem de plataformas e de recursos educacionais gratuitos com potencial para serem explorados com o objetivo de fomentar a aprendizagem *on-line*, segundo as demandas de cada Instituição de Ensino, a fim de proporcionar assistência social e oportunizar a interação *on-line* conforme iniciativas da Unesco (2020; 2020a). Certamente, tais iniciativas não garantem/garantiram a efetividade do ERE, sequer da aprendizagem *on-line*.

Ponderou-se que “[...] o sucesso da educação presencial *física* (grifo nosso) não ocorre necessariamente porque é bom dar aulas cara-a-cara” e que “[...] as aulas são um aspecto educacional de um sistema projetado especificamente para dar apoio aos alunos com recursos formais, informais e sociais” (HODGES *et al.*, 2020, p. 5, tradução nossa). À luz dessa compreensão questionou-se: “[...] em que medida a aprendizagem remota (*on-line* ou *off-line*, grifo nosso) é (des)balanceada em relação à presencial?” (MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020, p. 824).

O que se revelou notório na voz dos professores durante os encontros do grupo focal síncrono foi que o ERE não alcançou a esperada aprendizagem *on-line*. Tal como afirmou a professora Bia: “[...] *não vi tanta aprendizagem como nas aulas presenciais* [...]”. Mas, apesar das dificuldades e do incondicional apoio institucional (professor Ian e professora Gil), a transição do ensino presencial para o ERE ocorreu mesmo com o transcorrer do ano letivo de 2020 sem qualquer interrupção (professor Cid). Porém, no final do ano letivo, alguns professores, estudantes e familiares ainda não se revelaram familiarizados com o ERE. Então, diante das circunstâncias geradas pela pandemia da covid-19, mediante a adoção atropelada do ERE e, por consequência, da inserção das TDIC para ocorrer interação (as)íncrona entre professor-aluno, concordou-se com Zulfa (2021) que professores, alunos e familiares acabaram por aceitar o ‘novo modo’ de ensinar-aprender – o ERE – mesmo que esse ‘novo modo’ não tenha se revelado assim tão efetivo para impulsionar a aprendizagem *on-line* de Línguas(gens). Por outro lado, registrou-se que a adoção atropelada do ERE expôs as marcantes e históricas desigualdades sociais (BRANCO, ADRIANO; ZANATTA, 2020) e revelou a primordial

capacidade do professor para enfrentar e superar desafios/obstáculos no processo ensino-aprendizagem *on-line*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa integrou professores de Línguas(gens) em um momento de reflexão sobre as principais contribuições de metodologias ativas, colaborativas e participativas e exploração didático-pedagógica das TDIC em suas aulas no ensino presencial e durante o ERE. Dessa reflexão surgiram preciosos relatos de experiência que refletem percalços e desafios enfrentados e conquistas vividas na caminhada dos professores de Línguas(gens) durante o ensino presencial e o ERE.

Rememorou-se que a pauta de reflexão compunha-se de três categorias. A primeira abordava a exploração de TDIC e metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, durante as aulas presenciais de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica antes do ERE. Diante dos relatos de experiência constatou-se a aplicação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest* e exploração do *WhatsApp* como ferramenta tecnológica de comunicação social e das plataformas digitais *SIGAA*, *Google Meet* e *Kanban* durante as aulas presenciais de Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês e Linguagem Computacional.

Na segunda categoria de análise, ao investigar sobre as relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) no contexto do ERE, despontou a exploração didático-pedagógica de ferramentas tecnológicas de comunicação social como *TikTok*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Telegram* e *Facebook* e plataformas digitais: *Kahoot*, *Kanban*, *Google Classroom* e *Socrative Student*. Nos relatos de experiência, os professores apontaram que sem o aporte tecnológico de ferramentas e plataformas digitais o ERE não aconteceria. Contudo, a prontidão para lidar adequadamente com esse aporte tecnológico, em grande medida, proveio dos treinamentos/cursos ofertados pela PROEN.

A pauta de discussões da terceira categoria de análise contemplou possíveis (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) pela interação (as)síncrona durante o ERE. Na análise dos relatos de experiência, entre os (in)sucessos despontou a compreensão de que o maior desafio enfrentado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) se originou do próprio ERE. Esse desafio foi potencializado pelo distanciamento social, dificuldade de acesso à *Internet*, (in)adequados equipamentos tecnológicos e ambientes às aulas (as)síncronas, (in)prontidão docente e discente para lidar com as TDIC no contexto educacional, do comportamento de estudo do aluno, participação/frequência às aulas (as)síncronas, cumprimento das atividades de fixação e de avaliação.

Não raro, o (in)adequado comportamento de estudo se associou às condições socioeconômicas de famílias e/ou estudantes trabalhadores (formais ou informais) e aos recursos financeiros do IFE para assistência estudantil. Da mesma forma que os alunos, os professores vivenciaram a falta de adequado equipamentos tecnológicos e/ou de espaço físico para as aulas remotas e o comprometido letramento digital.

Entre os sucessos residiram os momentos de estudos e reflexões sobre o fazer didático-pedagógico cotidiano que, no ERE, conduziram a inovativas maneiras de experienciar as TDIC no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens).

Os relatos de experiência apontaram que a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediada pelas TDIC, contribuiu para viabilizar o efetivo processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial, o que dista do ERE. Ao reafirmar tal contribuição, ressaltou-se a importância de novas pesquisas sobre os resultados de práticas didático-pedagógicas inovadoras com adoção de metodologia ativas, colaborativa e híbridas, mediadas pelas TDIC, no ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no pós-ERE em contextos semelhantes.

REFERÊNCIAS

- ABL. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário**: covid-19. 2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- AQUINO, E. M.; SILVEIRA, I. H. PESCARINI, J. M. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. supl. 1, p. 2423-46, 2020.
- ARAÚJO, A. L.; FAHD, P. G. Perspectivas para o retorno das aulas presenciais. In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (Org.) **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, p. 30-43, 2020
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, RS: Penso, 2019. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. M. (org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, RS: Penso, p. 47-66, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARIN, C.; RODRIGUES, J. M.; CORDENONSI, A. Z., *et al.* Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica. **Redin: Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 9, n.1, p.21-35, 2020.
- BASTOS, M. J. Os reflexos negativos da Covid-19 no processo educacional brasileiro. **Rease**: Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 4, 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Portal de Legislação. **Legislação federal**: leis ordinárias e decreto no período entre 1996 a 2022. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: de mar. 2019 a dez. 2022.
- BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. G. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da covid-19. **Debate em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, 2020.

CARRICONDE, L. L.; GONÇALVES, B. M. S.; MACHADO, J. Z.; KANASHIRO, D. S. K. Os recursos de vídeos disponíveis no *Facebook*, *Instagram* e *Tiktok* para o ensino de língua espanhola. Dossiê: A educação Linguística no Brasil. **Primeira Escrita**, v. 5, n. 1, p. 61-76, 2021.

COELHO, I. M. W. S. O uso do *Google Classroom* em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 1, p. 107-20, 2019.

CUNHA, H. M.; ACCIOLY, A. D.; PEREIRA, C. A. Ensino remoto emergencial na pandemia: diagnóstico de dificuldades enfrentadas por alunos e professores do ensino técnico integrado no IFMG. **ForScience**, Formiga, v. 9, n. 2, e00935, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, S. B. S. C.; SILVA, J. M.; SILVA, A. T. *et al.* Conhecimentos prévios sobre meios digitais e desempenho no ensino remoto durante a pandemia COVID-19. **EaD Em Foco**. Rio de Janeiro, v.10, v.3, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASSER, A. E.; SANTOS, M. E. P. Transletamentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 3, e29627, 2021.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-61, 2002.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HOLMES, M. R.; TRACY, E. M.; PAINTER, L. L.; OESTREICH, T.; PARK, H. **Moving from flipcharts to the flipped classroom: using technology driven teaching**, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271710782_>. Acesso em: 20 abr. 2020.

HULT, F. C. The history and development of educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. C. (Org.) **The handbook of educational linguistics**. Hoboken, New Jersey, EUA: Blackwell Publishing, p. 10-24, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, L. R.; BILESSIMO, S. M. C.; SILVA, J. B. Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para formação docente. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.10, n.2, p. 1-22, 2021.

MAQUINÉ, G. O.; COELHO, I. M. W. S.; FIGUEIREDO, S. Ferramentas digitais para o ensino remoto de línguas adicionais em tempos de pandemia: considerações sobre o Duolingo. **Educitec**: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e157020, 2020.

MENDES, D. G.; MENDES, D. S. G. Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia COVID-19. **Grau Zero**: Revista de Crítica Cultural, Alagoinha, v. 9, n. 1, p. 183-212, 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17 e180201, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. R.; QUADRIO, A. C. O remoto no ensino de língua na pandemia da COVID-19- *experimentação in vitro, experimentação in vivo*. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. Esp., p. 817-50, 2020.

MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M.; FARIAS, M. A. F.; SANTOS JÚNIOR, G. P. S. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-Graduação. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p., 180-93, 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MURRAY, P. J. Using virtual focus groups in qualitative research. **Qualitative Health Research**, England, v. 7, n. 4, p. 542-54, 1997.

OLIVEIRA, M. R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. e020028, 2020.

PETILLION, R. J.; McNEIL, W. S. Student experiences of emergency remote teaching: impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. **Journal of Chemical Education**, Vancouver, v. 97, n. 9, p. 2486-93, 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **From on the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

ROCHA, C. N. O. **Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2021.

SANTOS, L. V. Os impactos do ensino remoto emergencial nas práticas pedagógicas futuras de professores de línguas. **Revista Linguagem**. São Carlos, v. 42, n.1, p. 1-18, 2022.

SANTOS, C. G. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: UCpel. 2014.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014.

SCHLESSELMAN, L. S. Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *Article 8142*. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 84, n. 8, p. 1042-4, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. 2020a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por. Acesso em: 30 abr. 2021.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Dossiê – Educação a Distância. Curitiba, n. 4, 2014.

VASSALLO, M. L; TELLES, A. J. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, p. 29-56, 2006.

ZULFA, S. **The implementation of emergency remote teaching in the english language during COVID-19 pandemic**: a case study of the eleventh grade at MA. Al-Khairiyah in the 2020/2021 academic year. Department Of English Education Faculty of Educational Sciences. Indonesian, Jakarta, 2021.

ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X

ADALGISA NERY, POESIA MODERNISTA E REVISÃO CRÍTICA

Sandro Adriano da Silva



ADALGISA NERY, POESIA MODERNISTA E REVISÃO CRÍTICA

Sandro Adriano da Silva¹

RESUMO:

O artigo lança um olhar analítico e interpretativo sobre a obra *Poemas* (1937), da poeta brasileira Adalgisa Nery, à luz da crítica feminista. Primeiramente, apresenta-se uma breve nota biobibliográfica da qual se depreende a condição feminina que pode ser tomado como alinhador da poética da autora. Em seguida, traça-se um painel da recepção crítica da autora, considerando o silenciamento que sua obra recebe, especialmente na historiografia literária brasileira. Na sequência, o texto reporta-se a perspectivas teórico-crítica feminista e revisionista acerca do Modernismo brasileiro, momento em que a poesia de Adalgisa Nery é gestada. Discutem-se alguns princípios estéticos e ideológicos do patriarcado que incidem sobre o Modernismo brasileiro como um todo, especialmente em relação à poeta analisada. Por fim, é apresentada uma análise de elementos poéticos e discursivos na obra de Adalgisa Nery que apontam sua assinatura poética e sua relação com a problemática da generificação e do apagamento de poetas brasileiras no Modernismo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE:

Modernismo brasileiro, Adalgisa Nery, Poesia, Crítica feminista.

¹ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professor de Literatura Brasileira e Teoria Literária da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

1 NOTA BIBLIOGRÁFICA

Poetisa, romancista, contista, tradutora, conferencista, política e presença de destaque no meio cultural de seu tempo, nasceu Adalgisa Maria Feliciano Noel Cancela Ferreira a 29 de outubro de 1905, na atual rua Sebastião Lacerda, bairro das Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro. Demonstrando desde a infância forte pendor e sensibilidade imaginativa e poética que emergem dos episódios que conotam várias passagens sua prosa e sua lírica, foi nessa fase de sua vida que Adalgisa recebeu o impacto da perda materna, fato que constitui matéria elegíaca em grande parte do magna de sua obra memorialística, na prosa e na poesia (NERY, 1962, p. xiii).

Órfã de mãe aos oito anos, a poetisa entra a partir de então numa fase de conflitos emocionais causados pelo segundo matrimônio do pai, e que vêm a culminar quando conhece o poeta e pintor Ismael Nery, um dos expoentes da arte modernista, com quem se casa em março de 1922, aos dezessete anos. Dessa união nascem sete filhos, todos homens, mas somente o mais velho, Ivan, e o caçula, Emmanuel, vingariam - os outros (inclusive um par de gêmeos) não sobreviveram além de um ano de idade. É sobre esse fundo trágico e seduzida pelo brilhantismo proporcionado pelo talento ímpar de Ismael, filho de família rica e muito católica - mas assombrado pela sinistra figura de sua mãe, retratada em seu fanatismo religioso e paranoico -, que Adalgisa, amadurece. Entre 1927 e 1929, o casal vive na Europa, ocasião em que a autora conhece artistas de vanguarda internacionais. Também data dessa época seu primeiro contato com o mundo intelectual e artístico, através de alguns artistas e escritores amigos do marido, entre os quais Aníbal Machado, Álvaro Moreyra, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Mário Pedrosa, Antônio Bento, Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, que a inspiraram a entrar na cena literária. Pelas circunstâncias, Adalgisa Nery acompanhou de perto os acontecimentos da famosa *Semana de Arte Moderna* e suas repercussões fora de São Paulo; e também conheceu de perto o movimento modernista europeu. Em 1927, viaja com o marido à Europa e aí permanece dois anos em convívio cultural com

vanguardistas brasileiros (Villa-Lobos) e estrangeiros (Tomás Teran, André Breton, Marc Chagall, Max Ernst entre outros modernos) (NERY, 1962, p. xiii).

Viúva em 1934, a futura autora de *Mundos oscilantes* passa a lutar pela vida prática, trabalhando inicialmente na *Caixa Econômica Federal* e depois no *Conselho de Comércio Exterior*, mas já então seduzida pela literatura, o que redundará, afinal, em 1937, em seu livro de estreia – *Poemas* –, lançado pelo editor Pongetti, o qual teve excelente repercussão crítica. Doravante, Adalgisa passa a colaborar também em jornais e revistas do Rio de Janeiro, como *Dom Casmurro*, *O Cruzeiro* e *O Jornal*. Viaja aos Estados Unidos pela primeira vez em 1938, e dois anos mais tarde, em maio de 1940, casa-se com Lourival Fontes, então diretor do *Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)*. No mesmo ano, estreia no gênero conto, com um volume intitulado *Og*, e lança também seu segundo livro de poemas – *A mulher ausente*, ambos publicados pela *Livraria José Olympio Editora*, além de publicar a tradução de *O jardim das carícias*, de Franz Toussaint (NERY, 1962, p. xiv).

Entre os anos de 1940 a 1945, acompanhando o marido em missão diplomática no Canadá e nos Estados Unidos, Adalgisa reside em Nova York, excursiona pelo país, estuda e escreve constantemente. Nesse período nasce seu terceiro livro de poesias – *O ar do deserto* – pela mesma editora. Em 1945, com a nomeação de Lourival Fontes para a embaixada do Brasil no México, Adalgisa passa a viver em um ambiente mais próximo do seu temperamento artístico e de sua sensibilidade. Conhece nessa época artistas como Rivera, Oroscó (pelos quais foi retratada), Siqueiros, e se interessa por escritores mexicanos do passado e contemporâneos. Dá conferências sobre figuras importantes da intelectualidade e arte mexicanas, como a exposição sobre Soror Juana Inés de la Cruz, que lhe valeu, da parte do governo do México, a *Águia Asteca*, primeira condecoração concedida a uma mulher (NERY, 1962, p. xx).

Em 1948, já de regresso ao Brasil, Adalgisa publica *Cantos de angústia*, e em 1951 o livro que a própria autora considera sua obra poética mais amadurecida, *As fronteiras da quarta dimensão*. Em 1953 a escritora faz nova viagem à Europa, ocasião em que o editor Pierre Seghers publica em Paris uma coletânea de poemas seus,

traduzidos sob o título de *Au-delà de toi*. Esse ano marca também um novo rumo em sua vida; a escritora separa-se do marido e começa a colaborar na coluna diária *Retrato sem Retoque* do jornal vespertino *Última Hora*. Em 1959 publica seu mais expressivo romance, *A imaginária*, obra que hibridiza romance de formação de cunho autobiográfico e documento existencial no qual se debruça sobre a infância, suas primeiras incursões no território da literatura e a relação tumultuosa do primeiro casamento. Com sua verve de jornalista combativa, elege-se deputada em 1960, pela legenda do *Partido Socialista Brasileiro* (PSB), no então Estado da Guanabara. Como informa Campoi (2008), sua mudança partidária, do PSB para o PTB, evidenciou a aliança mais estreita com o governo Goulart, assim como foi a cogitação de seu nome para ocupar a pasta do *Ministério da Educação* no início de 1964. Todavia, um ano após o AI-5, instituído pela ditadura militar, sua coluna no jornal é censurada e seu mandato e direitos políticos cassados (Perez, 1971). Sobre a atuação da jornalista Adalgisa, na atuação política de seu tempo, Campoi (2008) afirma que

Assim, foi no contato com as fontes que constatamos posturas contraditórias da escritora: uma profissional de sucesso no jornalismo político, atividade atípica às mulheres por volta da metade do século XX, bem articulada na sua área de atuação, reconhecida pelos seus pares nacionalistas, destemida em seus ataques pela imprensa, enfim, uma mulher política e profissionalmente ativa, mas que mantinha posições conservadoras no que tange às questões de gênero. Nesse campo, Adalgisa Nery apresentou postura tradicional, contraditoriamente sua atividade intelectual e política como escritora e profissional no jornalismo, além de sua atuação parlamentar, em favor das posições nacionalistas e preocupada com os segmentos subalternos da sociedade (p. 140).

Sem recursos próprios, Adalgisa muda-se para a casa do filho mais novo, o artista plástico Emmanuel Nery. Em 1962, reúne seus cinco livros de poesia e o inédito *Novos poemas*, em *Mundos oscilantes (poesia reunida)*; dez anos depois, publica seu último romance, *Neblina*; no ano seguinte, *Erosão* encerra sua produção na poesia. Em seus derradeiros anos, pobre e desamparada, sem ter onde morar, após em vida ter doado tudo para os filhos, Ivan e Emmanuel, Adalgisa passou a viver reclusa em uma

casa cedida pelo amigo, o comunicador Flávio Cavalcanti, em Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Nessa época, deixaria registrado na última carta ao amigo:

Larguei tudo. Apenas possuo a roupa do corpo. Isso dá-me um grande alívio. Perdi o instinto de propriedade. Ontem, lendo livros que José Olympio me mandou tive uma profunda tristeza lendo "O universo de Drummond" no qual o autor analisa a poesia de Drummond dedicada a mim – Adalgisa – e no fim da análise diz o autor do livro: "Adalgisa freqüenta também as obras de Murilo Mendes, Jorge de Lima, Manuel Bandeira, Augusto Frederico Schmidt e outros. A bela Adalgisa, notável poetisa, deixou uma forte impressão em todos esses poetas." O que adiantou isso para minha mocidade e agora na minha velhice? Nada (NERY, 1980, n.p. *apud* CAMPO, 2008, p. 256).

No romance autobiográfico publicado em 1959, *A imaginária*, que constituiu seu maior sucesso editorial, Adalgisa vale-se do *alter ego* (a personagem Berenice) e descreve como o fascínio que sentia pelo marido no início do casamento foi substituído por um verdadeiro sentimento de terror pela violência que ele podia assumir, na vida cotidiana. Assim narra sua morte:

Aquele homem tão amado por mim, a quem eu havia dado toda a frescura e beleza do meu primeiro amor, partia, desatando a vida dos sofrimentos físicos e morais [...]. Mas havia deixado sobre o meu corpo todos os desabamentos, todas as ruínas, todos os desesperos e todos os desencantos. Era um amontoado de misérias e desgostos difíceis de serem depurados pela minha idade (NERY, 1959, p. 240).

Segundo o registro colhido por Ana Arruda Callado, em sua biografia sobre Adalgisa Nery, o testemunho de pessoas próximas fornece indícios para um cenário tétrico de opressão: diz-se que Ismael Nery, já sofrendo das crises de tuberculose, obrigava Adalgisa a beber os restos da gemada que tomava para se fortalecer; e como se abraçava a ela nos acessos de hemoptise, encharcava de sangue seu vestido (CALLADO, 1999). É bem o que diz, analisando *A imaginária*, Affonso Romano de Sant'Anna em um ensaio sobre o "Adalgisa Nery: vampirismo masculino ou a denúncia do Pigmalião", aquele que "sobre a alma da mulher (...) os homens têm realizado através dos séculos, com naturalidade, como se toda mulher fosse uma planta ou seiva que o homem devesse sorver" (SANT'ANNA, 2003, p. 185). Em maio de 1976, se interna

volitivamente em um asilo, em Jacarepaguá. Um ano mais tarde, Adalgisa sofre um AVC que a deixa afásica e hemiplégica. Teve um melancólico final de vida, esquecida, depois de uma existência de raras e notáveis vivências, vindo a falecer a 7 de junho de 1980, aos setenta e quatro anos.

2 A POETISA E O SILENCIAMENTO DA RECEPÇÃO CRÍTICA

Como é comum acontecer com a literatura de autoria feminina no Brasil, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, a obra de Adalgisa Nery permanece no limbo da historiografia literária brasileira e à margem do cânone, mesmo a autora contando com uma certa projeção e prestígio sociais à época. Se se tomar como norteadoras obras como *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, seja na primeira edição de 1970 ou na revista e atualizada, de 1994, o nome de Adalgisa Nery não consta no índice onomástico; ao contrário do poeta Ismael Nery, seu primeiro marido. Também *A literatura brasileira: origens e unidade*, de 1999, de José Aderaldo Castello, omite o nome de Adalgisa, subsumido pelo de Ismael Nery. A poetisa recebe um mínimo apontamento em *A literatura no Brasil*, de Afrânio Coutinho, no volume que trata do modernismo brasileiro, escrito entre 1955 e 1968 e revista e ampliada em 1986, quando a maior parte da produção literária da autora já circulava no mercado editorial com a chancela da reconhecida editora José Olympio.

No apêndice "Outros poetas", o historiador afirma, citando Mário de Andrade, que "Adalgisa Nery (1905-1980) [...] cultuou em sua fase mais original [...] uma poesia de exame de consciência" (COUTINHO, 2004, *apud* ANDRADE, 1972, p.195). De fato, o papa do Modernismo brasileiro, analisando o segundo livro de Adalgisa - *A mulher ausente* – estabelece comparações com *Poemas*, qualificando-o como "forte livro", e do qual reverbera um "conceito já muito exato de poesia" (ANDRADE, 1972, p. 225). Mário de Andrade, entretanto, ainda incorre no insensível erro da crítica literária predominantemente masculina de seu tempo, o de generificar negativamente a autoria: "*A mulher ausente* ainda é, com vigor, um livro de *mulher*" (ANDRADE, 1972,

p. 227, grifo nosso). O ensaio de Mário de Andrade é de 1940, época em que ainda se atribuía à poesia produzida por mulheres um mero caráter sentimental, delicado, frágil e evasivo. Embora o tratamento dado por Mário de Andrade à poesia de Adalgisa Nery não denote mesmo tom agressivo e fortemente misógino de João do Rio, ambos partilham de uma "amostragem da postura crítica, extremamente discriminadora, em relação à literatura de autoria feminina, própria da ideologia reguladora da tradição canônica, essencialmente marcada pelo repúdio das diferenças" (ZOLIN, 2007, p. 327).

Essa situação ensejará uma celeuma inclusive no valor semântico opositivo que incidirá sobre as palavras *poeta* e *poetisa*. Para além de uma questão de gramaticalidade, o conceito *poetisa* tenderia a ser recusado em função de seu sentido pejorativo, posto que a sua semântica conotava uma imagem inferiorizada da poesia de autoria feminina; algumas poetisas, como como Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Hilda Hilst, e a própria Adalgisa Nery, optariam pela forma *poeta* como um substantivo comum-de-dois-gêneros, para, a despeito de um posicionamento conscientemente feminista, marcar território e visibilidade. Cunha (1997, p. 617) indica a primeira ocorrência do termo *poetisa* em 1813, reforçando, portanto, um uso quase exclusivo da designação *poeta* para representar o gênero masculino autor de poesia. O léxico é formado por processo de derivação por sufixação, cuja palavra primitiva é *poesia*, datada, segundo Cunha (1997, p. 617) do século XVI. Por conseguinte, o vocábulo *poetisa* igualmente deriva de *poesia* e não de *poeta*, não constituindo, portanto, o feminino gramatical de *poeta*. Em tese, pois, não haveria uma mitigação do valor semântico de poetisa.

Um exemplo sintomático de como essa questão se tornou uma aporia reside na avaliação de Otto Maria Carpeaux sobre a poesia de Cecília Meireles, num ensaio em que afirma: "A sra. Cecília Meireles não é poetisa, mas poeta: e grande poeta" (CARPEAUX, 1960, p. 204). Intentando elogiar, mas observando um horizonte de valores da época, o crítico põe em relevo o conceito de *poeta* em detrimento de *poetisa*, reforçando uma marca de misoginia crítica e pondo à margem a condição da lírica de autoria feminina. Na obra poética de Adalgisa, considerando-se especialmente

o livro de estreia, predomina a presença de sujeitos líricos marcados gramaticalmente na forma do feminino. Além disso, toda uma grelha semântica acomoda metáforas da condição feminina, como nas imagens do corpo, do erotismo sutil, da maternidade, da experiência místicas, como se verá adiante.

Em se tratando de obras historiográficas voltadas especificamente para o gênero lírico, a recepção da poesia de Adalgisa Nery não é diferente. Reconstituindo um percurso que vai do século XVI à contemporaneidade, *Uma história da poesia brasileira* (2007), de Alexei Bueno, a despeito da notação, “sem deixar de analisar, comentar ou ao menos classificar ou registrar as personalidades menos decisivas ou claramente secundárias” (BUENO, 2007) limita-se a uma menção à poetisa carioca. Propondo uma “história informal” da poesia brasileira, numa visada linear do século XVIII até alcançar poetas do século XXI, o recente ensaio *Percurso da poesia brasileira* (2018), de Antonio Carlos Secchin, caracterizada pelo autor como “memórias de um leitor de poesia” (SECCHIN, 2018, p. 14), também não alude ao nome de Adalgisa, não obstante a notação da orelha do livro apontar que o autor “propõe inovadoras reflexões acerca de autores esquecidos ou minimizados no cânone de nossas letras” (SECCHIN, 2018).

Ainda que acompanhasse de perto o movimento modernista nas décadas de 1920 e 1930, Adalgisa Nery sofreu uma forma sutil de misoginia literária, ao ser tida como uma espécie de “musa” de artistas plásticos, escritores, poetas. Nesse sentido, Santos (2016), lembra que, “admirada por Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, [...] entre outros modernistas, Adalgisa se tornou musa do círculo de artistas que frequentavam a casa do pintor Ismael Nery” (p.111). Os perfis, fotografias e pinturas criador por Portinari e pelo próprio Ismael Nery, ao retratar Adalgisa, realçam “um ponto de fuga inabordável, hermético, que contribui para certa aura misteriosa em torno da musa, aura reforçada pela própria musa, ao se apresentar nas festas e eventos com ares de *vamp*” (SANTOS, 2016, p.112).

Embora a maior parte deles, incluindo Murilo Mendes, reconhecessem o valor literário de sua poesia, o primeiro livro de Adalgisa Nery aguardaria até 1937 para ser

publicado com o título *Poemas*. Nessa obra, composta por 46 poemas, Adalgisa apresenta um eu lírico feminino que interroga, entre outras questões, sobre a condição social e existencial da mulher em um universo societal de base patriarcal - posição marcada até então de forma muito rara na poesia de autoria feminina, salvo exceções, como a de Gilka Machado (1893-1980). Liricamente emancipatória é a presença, no primeiro poema do primeiro livro, "Realejo", da primeira pessoa do discurso, trançando o estilo elegíaco que marcaria sua assinatura estilística: "[...] E tudo será entendido, porque compreendi/Morrerei na geração dos meus filhos/para me repetir na geração dos meus netos..." (NERY, 1937, p. 5)².

Influenciada por algumas correntes das artes plásticas, a autora recorre a imagens utópicas, ora de um passado distante, ora de um futuro sonhado, para se contrapor ao presente. Por isso, alguns críticos definem sua poesia como "uma palpitação mística" (RAMOS, 1939, p. 89) que enfrenta a vida cotidiana. Essa característica torna-se mais evidente nos livros seguintes, sobretudo em *As fronteiras da quarta dimensão*, de 1952, considerado pela própria autora como sua obra mais apurada e amadurecida (PEREZ, 1971, p. 45). Mário de Andrade, em ensaio de 1940 à obra *A mulher ausente* salientava que Adalgisa devia ter "lugar de importância entre os nossos poetas, com o forte livro dos *Poemas*" (1972, p. 227). O crítico e papa do Modernismo via que nessa obra "a originalidade era mais uma contingência, transpondo em feminilidade violenta [...] de valores líricos" e "muito notável no fulgor mulhêr" (ANDRADE, 1972, p. 227; 230) e a aproximava de poetas expressivos desse período.

3 MODERNISMO EM VOZES FEMININAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Analisando um fragmento do ensaio *Um teto todo seu*, de Virgínia Woolf, Adelman (s.d.) identifica uma constante de *solidão* ideológica, por assim dizer, aludindo à negação que marca a experiência feminina da arte e da literatura, no interior

² Mantemos a grafia da edição referendada.

de uma estrutura social patriarcal, que a silenciou e a colocou “do lado de fora” da produção e da circulação artística, cultural e científica. A sociedade patriarcal e burguesa, lembra a autora, valorizou o sujeito, mas negou às mulheres o ingresso nos espaços e nas atividades que permitiriam as condições efetivas de se constituírem como sujeitos de fato (p. 23; 24). Somente uma retomada, especialmente, a partir das últimas décadas do século XX, a produção literária de autoria feminina passou a receber atenção expressa em novas condições estruturais, sejam elas de produção, circulação e recepção da literatura. Tal processo, entretanto, “exigiu a persistência dessa luta pela *inclusão* – e também pelo reconhecimento do que algumas escritoras chamaram (não sem causar polêmica) ‘uma voz diferente’” (ADELMAN, s.d., p. 24).

Uma das questões seminais desse embate diz respeito ao revisionismo crítico e à problematização do cânone literário que incide sobre a própria questão da subjetividade, incorporando um espectro ainda mais difuso, mas ao final convergente, entre a obra, as questões autorais, a recepção e a produção de sentido. Adelman (s.d.) salienta que, “fronteiras normativas e construídas institucionalmente dificilmente deixariam de ser transpostas: [...] Essas mulheres foram construindo suas próprias formas de inserção no mundo desafiador da grande metrópole” (p. 26), e, no caso da literatura, especialmente no romance, as experiências femininas da modernidade puseram na berlinda a própria noção de herói, “que nos parece limitar ao masculino, pela forma em que idealiza lutas solitárias e certa autossuficiência que só parece ser relevante, ou possível, para um ego masculino” (p. 26).

O peso das instituições sociais que restringiam as mulheres – reais e literárias – para uma existência marcada de tragicidade, aponta para o fato de a modernidade constituir uma noção de *sujeito* essencial e privilegiadamente masculino, cuja teorização incide sobre o imaginário, discurso e experiência “construídas por uma sociedade e uma cultura nas quais as relações de dominação baseadas em classe, raça e gênero [que] encontram-se profunda e complexamente imbricadas” (ADELMAN, s.d., p. 29). Ainda que o retrato traçado por Adelman (s.d.) tenha seu modelo na sociedade e literatura americanas no contexto da segunda metade do século XIX até a passagem

para o século XX, o painel falocêntrico do modernismo pode ser projetado na reflexão sobre o lugar da escritora brasileira no modernismo brasileiro, do qual Adalgisa Nery se coloca como emblema, uma vez que, no limite,

Na história da arte e da cultura, o modernismo nasce da crise da sociedade burguesa do século XX e, sem querer lhe atribuir o caráter de ideologia política, apresenta novas leituras críticas da sociedade vitoriana. No entanto, a questão da presença de vozes e visões femininas no movimento modernista é complexa. Embora uma grande tematização modernista tenha sido a hipocrisia da moral burguesa e a prisão da instituição da família nuclear (baseada em rígidas hierarquias e papéis sexuais) e a sexualidade tenha emergido sob uma nova luz – como fonte de expressão do eu que merecia ser libertada dos tabus e do disciplinamento social – as vozes que articulavam estas críticas eram majoritariamente masculinas (ADELMAN, s.d., p. 29).

Essas condicionantes históricas e ideológicas apontam como, “pelo menos na literatura que foi posteriormente canonizada como representativa da grande arte modernista, os nomes femininos são escassos” (ADELMAN, s.d., p. 29). O caso de Adalgisa Nery chama a atenção para um argumento de Felski (1995) reforçado por Adelman (s.d.), segundo o qual seria importante considerar “que muitas escritoras conhecidas da época não partilhavam da estética propriamente modernista, embora falassem de diversas formas sobre experiências femininas que a cultura dominante tentava silenciar” (p. 30). Ambas as autoras não refletem com base em uma perspectiva propriamente *textualista*, em outras palavras, não estão discutindo a filiação de escritoras a programas estéticos do modernismo, embora, em alguma medida, essa questão pareça ficar subsumida pela camada sexista com que se revestem as formas de apagamento da literatura de autoria feminina nesse contexto.

Tendo publicado seu primeiro livro em 1937, o que em termos de uma chave diacrônica significa localizar sua obra inicial no auge do modernismo regionalista, Adalgisa Nery elabora uma poesia cujos expedientes poéticos pouco reverberam as fases mais entusiastas da pesquisa estética e da liberdade de criação que matizou a dita primeira fase do modernismo. Com exceção do verso livre – embora a rima não esteja de todo excluída de sua poesia, especialmente nos livros da década de 1940, o que pode ser tomado como um aspecto de sintonia com a fase neoclassicizante

desenvolvida pela *geração de 45* (CAMILO, 2001) – e de certa recorrência ao verso prosódico, a lírica de Adalgisa, tomada em sua totalidade, mostra-se avessa ao experimentalismo formal. Se, por um lado, a predileção por temáticas em torno da condição feminina a maternidade como destino), as características estético-formais apontam para uma certa forma de transgressão autoral³, na medida em que busca constituir uma *assinatura*, no sentido dado por Agamben (2009) de um “pragmatismo social”, qual seja, elaborar saberes sobre as coisas. Para o autor, a assinatura autoral da obra altera o modo como ela é recebida: “a relação introduzida pela assinatura é, em nossa cultura, tão importante (em outras poderia não ser e a obra viveria no mais completo anonimato) que a leitura da tela muda por completo nosso modo de observar o quadro em questão” (p. 56). Essa concepção de *assinatura* ultrapassa, portanto, uma dimensão poética ou de *literariedade*, para alcançar os domínios do discurso característicos de uma *ginocrítica* (SHOWALTER, 1985), e, no caso da lírica de Adalgisa Nery, indiciar modos de representação do feminino a partir de reiterações de estereótipos culturais, dentre eles, o da mulher como sacrificial.

Adelman (s.d., p. 31) estabelece uma crítica à estratégia utilizada por uma boa parte da geração de artistas e escritores modernistas de sexo masculino de se apropriar do feminino para fazer críticas às convenções da sociedade burguesa. Contudo, “sua feminilização – e, portanto, a problematização dos binarismos de gênero – não deve ser confundida com dar voz às experiências das mulheres” (ADELMAN, s.d., p. 31). Trata-se, na perspectiva da autora, de uma retórica ideológica e de usurpação do hoje vem sendo designado de *lugar de fala* (RIBEIRO, 2018)⁴, posto que, malgrado o caráter inovador, tais escritores “articulam e reivindicam uma posição fora da masculinidade

³ Conforme Zolin (2009, p. 229), o enfoque linguístico ou textual em uma obra de autoria feminina visaria responder se eventuais diferenças de gênero implicariam ou não o uso da linguagem de forma diferente por cada um dos sexos, numa perspectiva de contestação do controle masculino *da e sobre* a linguagem, além de propor a adoção de uma linguagem feminina revolucionária.

⁴ *Lugar de fala* é um conceito tomado por Djamilia Ribeiro como *locus* discursivo no qual as identidades subalternizadas das maiorias minorizadas, especialmente, a negra, reivindicam direito à manifestação, e, no limite, à própria existência. O conceito vem sendo esgarçado para um sentido mais amplo, como o de uma narrativa social de experiências vivenciadas por sujeitos marcados pela opressão, apagamento e violência simbólica e real, e, dessa forma, sendo aplicado também em outros recortes interseccionais de gênero e classe social, incluindo a experiência feminina.

hegemônica, o que não equivale dizer que partilham das experiências e subjetividades femininas” (ADELMAN, s.d., p. 31).

Essa concepção dialoga com a discussão de Felski (1995), que aponta como “o discurso dos direitos modernos e as virtudes republicanas efetivamente serviram para silenciar as mulheres através de uma identificação recorrente do humano como masculino” (p. 3). No raiar do século XX, afirma Felski (1995), um novo feminino tornar-se-ia “um símbolo ressoante de emancipação, cuja modernidade assinalava não um endosso de um presente existente, mas uma imaginação corajosa de um futuro alternativo” (p. 3). Tomado em sua totalidade, o modernismo (o que incluiria as vanguardas) deve ser tomado, nessa chave, para além de uma categoria estética, mas como uma estrutura de linguagem, discurso e mesmo política que legitimou e valorou paradigmas estéticos que em sua essência eram exclusivamente masculinos, diante dos quais a crítica feminista deveria “questionar teorias existentes na história cultural e literária para revelar sua cegueira em relação às questões de gênero (p. 4).

É papel do feminismo que reinterpreta o modernismo literário – e por que não dizer *feminismos*, dada a urgência interseccional que cada vez mais o cerca o conceito – que tem sido radicalmente crítico do conceito de moderno, reconhecer e denunciar os agenciamentos ideológicos que gravitam em torno da luta pela emancipação das mulheres no interior dos complexos processos de modernização dos papéis de gênero, das transformações sociais que implicam a divisão sexual do trabalho, a (des) construção de estereótipos de gênero, da moral e política de agenciamento da reprodução, entre outros aspectos. Nas palavras de Felski (1995), a agenda de uma crítica feminista que se debruça sobre a literatura modernista – especialmente, a de autoria feminina – deve voltar sua atenção ao

reconhecimento autoconsciente das intersecções complexas entre a mulher e a modernidade, da imbricação natural tanto quanto de pontos de contradição dessas duas categorias. [...]Um contramito da nostalgia por um passado dourado, não-alienado edênico, [...]um engajamento contínuo com as complexidades cambiantes do moderno em relação às políticas de gênero (p. 6).

A lírica de Adalgisa Nery apresenta-se como material sintomático para essas reflexões, dadas as marcas contraditórias que a nutrem. Sem necessariamente descambar para um biografismo determinista, que na hermenêutica do texto literário é sempre uma aporia, as condições de gestação da *autora* Adalgisa foram as mais inóspitas possíveis, como se descreveu anteriormente, o que interceptou a publicação de sua obra. Por outro lado, sua lírica agenciará a reiteração de uma feminilidade doméstica e provedora de cuidados já assentada na literatura escrita por homens e que, no limite, foi utilizada estrategicamente para apresentar uma subversão dos papéis de gênero, como é o caso do poema de Carlos Drummond de Andrade, dedicado à própria Adalgisa, de quem era amigo e frequentador do círculo de amizades.

Dirigindo a discussão para o contexto brasileiro, vale considerar que, ensejadas pela comemoração do centenário da *Semana de arte moderna*, em 2022, algumas obras críticas endossaram uma revisão historiográfica significativa, a fim de colocar em evidência a problemática do apagamento da autoria feminina no contexto do Modernismo no Brasil. Eleutério (2022, p. 245) aponta a ausência no cânone modernista de autoras como Cecília Bandeira de Mello Rebelo de Vasconcelos, Gilka Machado, Ercília Nogueira Cobra, Maria Lacerda de Moura, entre outras. Para a autora, ao elaborar um painel da recepção literária feminina, considera que

Se a escritura feminina e feminista se amplia, nesses mesmos anos heroicos do modernismo, em concomitância, deve-se registrar o conservadorismo nas discussões sobre a existência da mulher no espaço público. Alguns literatos, em contraponto, escrevem em perspectiva socializante ou psicologizante, em tentativas de entendimento dessa nova mulher. Destaco três vertentes que ganham força, no início dos anos 1920, de abordagens sobre tal compreensão, supondo que há, naquele momento, uma espécie de diálogo interno entre a produção literária, científica ou ainda, pseudocientífica, que explica a tensão entre corpos, mentes e escritas (p. 246).

Andrade (2022), ao tratar especificamente sobre o cenário de demandas por representação das minorias, as lacunas e o silêncio no interior do Modernismo brasileiro e seus desdobramentos, lembra que

ainda é maior a ausência da reflexão sobre a literatura escrita por mulheres na bibliografia do período, pois elas eram presença forte nas revistas de variedades e nas publicações das principais casas editoriais, mas não em revistas de vanguarda (p. 9).

De fato, apesar de vozes marcantes como Pagu, apenas em 1928 é que a tese do "matriarcado de Pindorama", de Oswald de Andrade, ensejará discussões que se conectam com o pensamento feminista e ressoam entre as herdeiras da Antropofagia, cujas marcas ecoam até na produção literária literatura contemporânea (Azevedo, 2020).

Felski (1995), ao tratar de uma dessas dimensões da literatura de autoria feminina modernista, especialmente a questão do erotismo, avalia sua presença como "um exemplo perturbador das fronteiras ambíguas que separam a economia da sexualidade, o racional do irracional, o instrumental do estético. Se corpo produziu inúmeras interpretações conflitantes [...]" (p. 7). Para Felski (1995), o discurso da modernidade – e, aqui, pode-se pensar a dimensão de discursividade da literatura modernista – situou a ideia de feminilidade em suas "múltiplas, diversas, mas determinadas articulações, que são elas mesmas entrecruzadas por outras lógicas e hierarquias culturais de poder" (p. 9). O fundamento ideológico e discursivo do *gênero*, nessa chave, está em constante devir, indicando que a identidade é "performativizada e realizada ao longo do tempo dentro de restrições sociais determinadas" (p. 9). Nessa perspectiva, é incontornável considerar todo um espectro estético que emoldura de forma autoconsciente, irônica e experimental a literatura modernista que, segundo Felski (1995), incorpora uma "reação defensiva e hostil aos engodos sedutores da emoção, do desejo, e do corpo" (p. 11). As experimentações formais coincidiriam com uma forma de crítica feminista ao *falogocentrismo* estético e discursivo (FELSKI, p. 11), "desencadeando uma pluralidade de significantes que articulam as ambiguidades de um desejo libidinal alinhado ao corpo maternal" (Felski, 1995, p. 11). A conclusão da autora é que o estrato polissêmico da arte e da literatura modernistas serve como elemento para um projeto feminista (dir-se-ia mais propriamente futuro projeto, dadas as condições emancipatórias da mulher sobretudo no final dos anos 1960), através do

qual se operaria uma “inquietude radical da fixidez da hierarquia de gênero” (FELSKI, 1995, p. 11). A sondagem da obra de Adalgisa Nery e a análise mais detida de seus poemas, a seguir, apontam como eu lírico feminino revela uma condição ambivalente que o vincula à revisão do modernismo, como emblemático de uma feminilidade marcada por imperativos patriarcais amalgamados na linguagem poética e na cosmovisão de mundo.

4 POEMAS (1937): PRIMEIRA APROXIMAÇÃO À POÉTICA DE ADALGISA NERY

Em linhas gerais, *Poemas* traz algumas das marcas que serão constantes na lírica adalgisiana. O tom elegíaco comparece em grande parte dos poemas, como em “Cemitério Adalgisa”:

Moram em mim
Fundos de mares, estrelas-d’alva,
Ilhas, esqueletos de animaes,
Nuvens que não couberam no céu,
Razões mortas, perdões, condenações,
Gestos de amparo incompleto,
[...]
Vida e morte,
Terra e céu,
Podridão, germinação,
Destruição e criação! (NERY, 1937, p.69;70).

Nutridos de melancolia e angústia são os poemas “Concebi no templo” e “Eu me falo”. No primeiro, os dramas de uma visão da maternidade sacralizada – um rastro biográfico do luto pelos natimortos do primeiro casamento –, como nos versos

Concebi com o pensamento nos vitraes
E meus filhos têm a visão somnolenta e humida.
Concebi me asphyxiando no cheiro de incenso e myrra
E meus filhos têm a quentura das bençãos e o prazer dos
[perdoados.” (NERY, 1937, p. 81).

Essa linha de força temática da poesia de Adalgisa deixa entrever como a ideia de maternidade aparece “vinculada à produção da subjetividade através do cuidado dos outros, reduzia-se aos termos do “instinto” e do cumprimento de “funções naturais” (ADELMAN, s.d., p. 25). Percorrendo boa parte de sua obra, o eu lírico enuncia uma dimensão social das *experiências femininas da maternidade* “e toda a ampla teia de relações – dentro e fora da família – a ela vinculada [que] permanecem relegadas à natureza” (ADELMAN, s.d., p. 24). Outros versos do mesmo poema, como

Concebi ensurdecida pela musica [sic] dos órgãos
E meus filhos têm a volúpia [sic] dos sentidos e a mystica da [carne”. [...] (p. 81),

conferem um viés místico ao exercício de uma *memória imaginativa*, que emerge da experiência do passado e uma repetição afetiva que engloba estados emocionais do eu lírico, criando um elo entre memória e consciência e a presentificação do passado.

No segundo poema, os versos

Meu pensamento levantou-se do meu nascimento
E escondeu-se atrás do meu corpo
[...]
Dei todo o volume da minha angustia
Para o que vai nascer poeta. [...]
Meu pensamento fora do meu limite
Ajuda-me a construir o Bem e o Mal. (NERY, 1937, p. 59),

apontam para um sujeito lírico cindido pela angústia, bem como reforçam a metáfora da maternidade aludindo ao estado de espírito da poetisa como essência do ato criador. No poema “Eu me maldigo”, a ideia da culpa configura uma visão feminina do enquadramento social e existencial sofridos pelo eu lírico angustiado, como nos versos:

Que estalem nos céus os trovões, os relampagos,
Que as nuvens se estilhacem
E as montanhas se rachem.

Que as estrellas se embaciem
E o sol se apague para que meu corpo não tenha sombra (NERY, 1937, p. 11).

O sopro metafísico e a mística que a filiariam a uma vertente da poesia beatífica e espiritual da qual comungavam autores como Murilo Mendes, Jorge de Lima, Lúcio Cardoso, Augusto Frederico Schmidt, o primeiro Vinícius de Moraes e Cecília Meireles (Mello, 2009), comparecem especialmente no poema “Deus me pede emprestada”, como nos versos:

Me em nuvens,
Subo com os ventos,
Risco o céu com a luz da minha cabelleira,
Derreto-me nos mares, chego a todas as praias,
E abraço todos os povos dia e noite. [...] (NERY, 1937, p. 65).

Esta mesma verve também se presentifica em “Durante e depois da vida”, na confissão direta do eu poemático:

Enquanto eu viver
Meu pensamento será teu.
Enquanto eu viver
Não precisarei me banhar na luz das madrugadas porque a minha aurora és tu.
As minhas dores e as minhas alegrias te pertencerão
Enquanto viver.” [...] (NERY, 1937, p. 73).

Em “Poema apocalypico”, acentua-se a alegoria escatológica:

O olhar do Senhor, mais forte do que o sol,
Foi collocado em jato sobre a mancha negra
Que os homens agrupados formavam na superficie.
[...]
Todas as aguas se encolheram num canto do globo
E o fundo dos mares ficou nu e publico
como o pecador no Eterno.
[...]
Só houve a luz dos olhos do Senhor
Que se transformando em sangue
Afogou a maldição
Que tentou ser maior que a Redempção (NERY, 1937, p. 74).

Também em “Meu *De profundis*” e “Tu me glorificarás” o tom declamatório e por vezes profético alia a força poética à força mística, fundindo confissão e poesia num único movimento.

Destacam-se energia de versos elaborados com simplicidade sem correção, num estilo bíblico, entre a dicção sapiencial e o tom profético, dos quais se depreende um esquema elaborado pela predominância de formas paralelas, como se vê, respectivamente, nos versos:

Senhor! Acode-me na profunda tristeza de minha alma,
No doloroso cansaço de meus sentidos
Que me fazem insensível á (*sic*) grandiosidade de Tuas criações.
[...] (NERY, 1962, p. 25)

Um dia o céu se recolherá como um livro que se enrola,
Os montes se moverão de seus logares,
O sol se tornará negro e alua como sangue,
Os homens se esconderão nas cavernas e dirão aos rochedos:
[...] Cahi sobre nós! [...]” (NERY, 1937, p. 36).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa passada em revista, é possível vislumbrar, portanto, duas linhas que tracejam o livro de estreia de Adalgisa. Uma que se ancora num confessionalismo sutil sobre o estatuto do feminino, esborrando os limites entre a autobiografia e o lirismo, ao tomar como aporte a representação das relações de gênero na sociedade brasileira do início do século XX, e sobre a qual incidem o silenciamento ou, no mínimo, o escamoteamento da escritora do rol dos atores do Modernismo de que foi “musa inspiradora”. A outra, vinculada à “renovação da literatura cristã, que nos anos 30 [...] dá livre modulação à mensagem religiosa” (BOSI, 2013, p. 479), interroga-se sobre a temporalidade, a finitude, a morte e a transcendência como evocação de um imaginário metafísico, que marcou toda uma geração de poetas da qual Adalgisa foi contemporânea. Cabe lembrar, ainda que de relance, a concepção de poesia metafísica como um campo temático que se volta para duas perspectivas de compreensão: ora a

um conteúdo iminentemente teológico, ora para uma perspectiva ontológico-filosófica; em outras palavras, na primeira concebe-se e procura-se conceituar uma ideia de divindade como essência do ser e do mundo; na segunda, opera-se uma investigação de cunho “científico” ou formal, que busca conceituar o Ser, a partir da dualidade entre Ser e ente, essência e a aparência (SON, 2002, p. 8).

A lírica adalgisiana, aventar afirmar por sondagem, alude à primeira concepção, embora o confessionalismo salvífico de base cristã não a exima de um certo estado de angústia, como apontamos brevemente, uma vez que, para Zambrano (1987), “la angustia parece ser la raíz originária de la metafísica” (p. 86). O questionamento sobre o Ser – instigantemente antropologizado no feminino -, a afirmação da transcendência e da deidade, a busca (e o reconhecimento) de um sentido para a existência, em seus estados doridos, bem como para a morte; a noções de finitude e eternidade, corpo e alma, como impasses atemporais, serão alguns dos matizes da poesia de Adalgisa Nery, a partir da “transformação das visões místicas em metáforas naturalistas, tomadas ao mundo sensível, e a transformação dos sentimentos eróticos em alusões metafóricas, tomadas ao mundo religioso”, como aponta Carpeaux (1960, p. 199), ao tratar da estética *wit* dos chamados *metaphysical poets*.

O primeiro livro de Adalgisa Nery revela-se dotado de muita intensidade na revelação dos grandes conflitos experienciado que estarão figurados no substrato desta lírica inaugural pela poetisa, este ser que se dilacera busca e encontra apaziguamento na transcendência. Um diálogo com o plano sagrado, e essa busca premente em toda sua trajetória poética, fazendo com que o apelo metafísico transite pelo terreno místico, simbólico, humano. A investigação da obra de Adalgisa Nery e a análise mais profunda de seus poemas indicam como o eu lírico feminino revela uma condição ambivalente, deixando entrever modos de uma feminilidade influenciada por imperativos e expectativas de gênero de natureza patriarcal, entrelaçados na linguagem poética e na visão de mundo. A leitura da poesia de Adalgisa Nery e a reavaliação de seu estatuto à luz do revisionismo crítico podem lançar luz às condições de apagamento de poeta na história do modernismo brasileiro, esse momento que

vem reivindicando sempre novos contornos interpretativos. A poesia modernista e seus desdobramentos ensejam a reflexão sobre as demandas das minorias e das representatividades, ausência e silêncios.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. "Modernidade e pós-modernidade em vozes femininas". *In*: Codato, A. (Org.). **Para viver no século XXI**. Curitiba: SESC. Disponível em: https://www.academia.edu/4145922/Modernidade_e_p%C3%B3smodernidade_em_vozes_femininas. Acesso em: 16 jul. 2023.

AGAMBEN, Giorgio. **Signatura Rerum**: sobre el método. Trad. Flavia Costa e Mercedes Ruvituso. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2009. p. 32.

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Desdobramento de Adalgisa". *In*: **Nova reunião**: 23 livros de poesia. 1.ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2015, p. 60.

ANDRADE, Gênese. Apresentação. *In*: _____. (org.). **Modernismos 1922 – 2022**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 7-12.

ANDRADE, Mário de. "A mulher ausente". *In*: _____. **O empalhador de passarinho**. 3.ed. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1972, p. 227-230.

AZEVEDO, Beatriz. Trans-matriarcado de Pindorama. *In*: ANDRADE, Gênese. (org.). **Modernismos 1922 – 2022**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 478-506.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 49.ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

BUENO, Alexei. **Uma história da poesia brasileira**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2007.

CALLADO, Ana Arruda. **Adalgisa Nery**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

CAMILO, Vagner. **Da rosa do povo à rosa das trevas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

CAMPOI, Isabela Candoloro. **Adalgisa Nery e as questões políticas de seu tempo (1905-1980)**. 2008. Tese (Doutorando em História Social) – Universidade Federal Fluminense, 2008.

- CARPEAUX, Otto Maria. A luz da perfeição. *In*: _____. **Livros na mesa**. Rio de Janeiro: São José, 1960.
- CASTELLO, José Aderaldo. **A literatura brasileira**: origens e unidade. Vols. 1, 2. São Paulo: Edusp. 1999.
- COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Volume 5. 7.ed. rev. atual. São Paulo: Global, 2004.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Elas eram muito modernas. *In*: ANDRADE, Gênese (Org.). **Modernismos 1922- 2022**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 243-269.
- FELSKI, Rita. Modernidade e feminismo. Trad. Joana D'Arc Martins Pupo. *In*: FELSKI, Rita. **The gender of modernity**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. A poesia metafísica no Brasil. *In*: _____. (Org.). **A poesia metafísica no Brasil**: percursos e modulações. Porto Alegre: FAPA – Faculdade Porto-Alegrense, 2009, p. 11-34.
- NERY, Adalgisa. **A imaginária**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1959.
- NERY, Adalgisa. **Mundos oscilantes** (poesia reunida). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1962, p. xiii.
- NERY, Adalgisa. "Intuição". *In*: _____. **Cantos de angústia**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1948, p.
- NERY, Adalgisa. "Nota da editora", *In*: _____. **Mundos oscilantes (poesia reunida)**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1962, p. xiii.
- NERY, Adalgisa. **Poemas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1937.
- PEREZ, Renard. Adalgisa Nery. *In*: _____. **Escritores brasileiros contemporâneos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- RAMOS, Guerreiro. O sentido da poesia contemporânea. *In*: **Cadernos da Hora Presente**, n. 1, maio de 1939, p. 86-103.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2018. (Feminismos plurais).

SANT'ANNA, Affonso Romano de. "Vampirismo masculino ou a denúncia de Pigmalião". *In*: _____. **O que fazer de Ezra Pound**. Rio de Janeiro: Imago, 2003, p. 185-194.

SANTOS, Marcelo. A musa desdobrada: trajetórias do eu ao outro na obra de Adalgisa Nery. **Itinerários**, Araraquara, n. 42, p.111-126, jan./jun. 2016.

SECCHIN, Antonio Carlos. **Percursos da poesia brasileira**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Editora da UFMG, 2018.

SHOWALTER, Elaine. *A literature of their own*: British women novelist from Brontë to Lessing. Princeton: Princeton University Press, UP, 1985.

SON, Mihae. **La quête méthaphisique dans la poésie moderne – des années 1920 aux années 1960**. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

ZAMBRANO, María. **Filosofía y Poesía**. Ediciones de la Universidad de Alcalá de Henares. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1987.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009, p. 217-242.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 327-336.

ADVÉRBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X

ENSINO DE LITERATURA NA ERA DIGITAL: O *BOOKTUBE* EM PERSPECTIVA PARA O DESPERTAR LITERÁRIO

Karolyne Schafer Marcondes
Vanessa Luiza de Wallau
Ralph Willians de Camargo

ENSINO DE LITERATURA NA ERA DIGITAL: O *BOOKTUBE* EM PERSPECTIVA PARA O DESPERTAR LITERÁRIO

Karolyne Schafer Marcondes¹

Vanessa Luiza de Wallau²

Ralph Willians de Camargo³

RESUMO:

O artigo visa investigar e compreender as relações construídas a partir do gênero *booktube*, enquanto prática enunciativa digital, com a finalidade de refletir sobre a influência de textos da cultura digital no ensino de literatura, considerando, ademais, a figura do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem. Questiona-se, sendo assim, de que maneira plataformas digitais, pelas quais circulam gêneros como o *booktube*, evidenciam a necessidade de amparo na formação de professores de modo a possibilitar o domínio na utilização de ferramentas midiáticas no ambiente escolar. Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com tratamento qualitativo dos dados e fundamenta-se teoricamente em Soares (2002), Belloni (2005), Jenkins (2009) e Lévy (1999). Espera-se, a partir disso, compreender o modo como as novas ferramentas digitais revelam as demandas de formação de professores em relação à diversidade textual.

PALAVRAS-CHAVE:

Literatura, Mídias digitais, *Booktube*.

¹ Mestrado em andamento em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário – FAG. Graduada em Letras Espanhol pelo Centro FAG. E-mail: karolynemarcondes@outlook.com.br.

² Doutorado em andamento em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Mestre em Letras pela UNIOESTE. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Docente do Centro Universitário FAG. E-mail: vanessadewallau@hotmail.com.

³ Doutorado em andamento em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Mestre em Letras pela UNIOESTE. Docente e Coordenador de Curso do Centro Universitário FAG. E-mail: ralphwillians@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A proposta de integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar não é recente, todavia, apesar dos inúmeros estudos existentes, o processo de implementação dessas ferramentas ainda apresenta lacunas significativas. Isso pois, considerando lacunas entre teoria e prática, a escola, em perspectiva histórica e social, funciona em um ritmo mais lento em relação às dinâmicas sociais. Se considerarmos a afirmação de Rojo (2009, p. 107) e compreendermos que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, torna-se indispensável discutir e refletir sobre a efetiva presença das TDIC nas salas de aula. A pandemia do coronavírus, que teve início em 2020, reiterou a urgência desse debate.

Nesse sentido, observamos a necessidade de mudanças no aspecto curricular, metodológico e profissional no intuito de integrar as ferramentas digitais em sala de aula, utilizando-as no aprimoramento do ensino em todas as áreas e níveis da formação escolar. Visamos investigar, à vista disso, o *booktube*⁴ e refletir como essa prática digital pode exercer influência no ensino de literatura, ponderando sobre o preparo e o amparo dos profissionais da educação em relação às práticas linguísticas digitais. A escolha por investigar esta plataforma se instaurou devido a menção do *booktube* na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), um documento que apresenta diretrizes para o ensino da rede básica, em nível nacional.

Esta investigação, pautada em revisão bibliográfica, considera as discussões de Cosson (2014) Belloni (2005), Jenkins (2009), Lévy (1999), e Soares (2002). Tais autores oferecem variadas visões sobre a relação entre tecnologia e educação. De acordo com Cosson (2014), a leitura e a escrita não devem se embasar nas práticas convencionais, sendo essencial que o aluno se sinta motivado para a leitura. Soares (2002) destaca a

⁴ Tratamos a palavra “booktube” como masculina, por isso a marcação do artigo “o”, tratando-o, com base em Ayres, Pereira e Azevedo (2021), como gênero discursivo, a partir dos pressupostos bakhtinianos.

importância do ensino como uma prática social contextualizada, considerando as novas mídias como práticas de letramento. Belloni (2005) aborda a cultura digital e sua influência na educação inclusiva. Jenkins (2009) enfatiza a participação dos jovens na criação de conteúdo digital e sua relevância para o ensino colaborativo. Lévy (1999) explora a inteligência coletiva e suas implicações na construção de conhecimento através das tecnologias digitais.

Em conjunto, esses autores contribuem para uma compreensão mais ampla das oportunidades e desafios que as tecnologias digitais trazem para a educação, destacando a importância de uma abordagem reflexiva e contextualizada diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas. Espera-se, desse modo, identificar a maneira como a cultura digital influencia na necessidade de formação continuada e preparação para que os docentes incentivem o gosto pela leitura e cumpram com os ensinamentos em torno das leituras obrigatórias do currículo.

2 ENTRE LIVROS E TELAS: O BOOKTUBE COMO FERRAMENTA PARA O DESPERTAR LITERÁRIO

Mais do que apenas espectadores, os leitores contemporâneos da era digital tornam-se também consumidores e colaboradores ativos em suas leituras. A exemplo disso, o *booktube* é um espaço cibernético, dentro da plataforma *Youtube*, que possibilita a interação de leitores, com suporte de comunidades, nas quais pessoas intituladas como *booktubers* desenvolvem a mutualidade de comentar, discutir, relacionar e compartilhar experiências em torno de livros e obras literárias. Nessa comunidade, são compartilhadas experiências, sinopses, resenhas e opiniões sobre obras lidas.

Pierre Lévy, em *Cibercultura* (1999), afirma que, para entendermos a evolução e o impacto da tecnologia na sociedade contemporânea, há de se considerar dois aspectos:

Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de --um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (p. 11).

Desse modo, o primeiro ponto destacado por Lévy (1999) indica a juventude como força motriz por trás do desenvolvimento e crescimento do ciberespaço. Essa geração, ávida pela experimentação tecnológica, rompe com as formas de comunicação oferecidas pelas mídias tradicionais e opta por plataformas que oferecem maior agilidade, interatividade e oportunidades de expressão pessoal. No segundo aspecto, o autor enfatiza as potencialidades do ciberespaço, não somente em termos de tecnologia, mas como um catalisador para mudanças em âmbitos econômicos, sociais, culturais e humanos.

Assim sendo, o *booktube* aparece como uma prática comum à do *Youtube*, a produção de vídeos que retratam um determinado produto ou assunto, servindo como fonte tanto de informação quanto de interação social. Conforme Camargo e Chiareto (2016), o termo "*booktube*" (a junção de *book*, do inglês livro, com o sufixo *tube*, em relação à plataforma *Youtube*) começa a ser citado na internet em vias de 2008, mas ganha relevância a partir de 2011. Como apresentam as autoras, os primeiros canais literários, no Brasil, surgem sem grandes pretensões, criados por professoras, contudo, com o crescimento do público e a popularização da plataforma, cresce também o número de canais dedicados à literatura.

O fenômeno do *booktube* teve um impacto notável nos hábitos de leitura de seus seguidores. Henry Jenkins, em sua análise sobre culturas participativas, argumenta que,

Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes ou a meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho de

consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são agora barulhentos e públicos (JENKINS, 2009, p. 47).

Em outras palavras, houve uma mudança significativa no papel dos consumidores/leitores. Antigamente, os consumidores de mídia eram vistos como receptores passivos de conteúdo, mas hoje eles desempenham um papel ativo na criação, compartilhamento e modificação do conteúdo que consomem, o que reflete na dinâmica entre produtores e consumidores de mídia. Isso se aplica à comunidade literária do *booktube*, uma vez que os consumidores não apenas descobrem novos livros e gêneros através de recomendações, como também participam de uma interação que discute e analisa essas obras, através da própria dinâmica da plataforma, com as opções de curtir, comentar e compartilhar.

Vivemos, conforme Jenkins (2009), em uma *Cultura da Convergência*. Segundo o autor,

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2009, p. 27).

O conceito de convergência permite observar que a sobreposição de mídias, na qual o tradicional e o digital se mesclam, interfere na disponibilidade dos conteúdos e nos aspectos do novo leitor por meio da comunicação. Como consequência dessa multiplicidade midiática, nota-se o incentivo ao entrosamento, a conexão, e a busca por informações, tal como reflexos do suporte midiático, presenciados a partir da amplitude nas formas de divulgação dos conteúdos.

Os *booktubers*, dessa maneira, atuam como incentivadores da leitura por meio de resenhas detalhadas e listas de sugestões, expandindo os horizontes literários de seus seguidores. Além disso, o *booktube* promove uma diversidade literária significativa, dando visibilidade a autores de diversas culturas e contextos, o que

enriquece a experiência de leitura de toda a comunidade. Essa experiência, muitas vezes, é enriquecida por discussões sobre técnicas literárias, contextos históricos e análises profundas que muitos *booktubers* compartilham, contribuindo para uma compreensão mais rica e engajada da literatura.

Vincular o *booktube* em currículos de literatura representa, desse modo, considerar uma prática social emergente, que fomenta a interseção entre a alfabetização digital e a literária, percebendo essas produções como práticas enunciativas e, portanto, passíveis de estudo no ambiente escolar. A utilização dessa ferramenta no espaço escolar pode potencializar o interesse pela leitura, já que promove uma cultura literária diversificada e interativa, através de uma prática comunicativa em que os jovens se identificam, promovendo o engajamento literário dos alunos.

Soares (2002), nessa perspectiva, chama atenção às novas práticas de linguagem advindas das transformações tecnológicas. A autora defende a concepção de *letramentos*, letramento no plural, refletindo sobre as influências da cibercultura no sistema educacional. De acordo com a autora,

Embora mantendo esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este texto fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento* [...] (p. 145).

Os processos de letramentos consideram, sendo assim, que o trabalho com a leitura e a escrita é uma prática social que envolve a construção de sujeitos ativos na sociedade. As abordagens em sala de aula, conseqüentemente, devem levar em conta as construções da realidade dos sujeitos. A imersão de novas modalidades de linguagem, com a cibercultura, evidencia a necessidade de adaptação dos sujeitos às práticas de leitura e escrita da era digital, indo além dos textos verbais do papel. É

nesse contexto que se reflete em torno do *booktube* e das práticas de letramento literário.

À vista disso, podemos considerar frutífera essa ferramenta de ensino para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e crítica literária, todavia, faz-se necessário questionar alguns fatores que influenciam sua integração na prática pedagógica, como a variabilidade no acesso e disponibilidade de recursos tecnológicos, a adequação da formação profissional, o suporte institucional oferecido pelas escolas, as atitudes e experiências prévias dos professores com tecnologia.

A pandemia do coronavírus de 2020 (COVID-19) tornou essas discussões ainda mais latentes. Ficou evidente a urgência de alunos e profissionais da educação desenvolverem competências para manejar tecnologias digitais, dada a súbita dependência digital para a finalização do ano acadêmico. Isso levou a comunidade escolar a buscar soluções independentes para adaptar-se ao ensino remoto, uma mudança respaldada pelas autorizações dos governos estaduais e municipais.

Essa situação propiciou uma reflexão mais aprofundada em torno da realidade social do país e dos alunos, uma vez que se tornou responsabilidade dos docentes e discentes adaptarem a realidade do ambiente escolar ao uso das tecnologias. Primeiramente, o acesso a recursos tecnológicos suficientes é um pré-requisito para a implementação eficaz de tecnologias digitais na educação. A disponibilidade de equipamentos modernos e de uma conexão estável de internet é fundamental, mas não universalmente acessível em todos os contextos educativos (SELWYN, 2013).

Embora a ideia de integração da tecnologia aos currículos escolares permeia desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), muitas instituições ainda não possuíam os equipamentos ou espaços adequados para seu uso efetivo, nem os alunos estavam devidamente preparados para tal. Ademais, o crescente acesso às tecnologias afetou uma geração já imersa em mídias digitais, evidenciando no contexto escolar a necessidade de empregar essas tecnologias como metodologias e ferramentas pedagógicas que engajem e interessem os estudantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o ambiente escolar é responsável pela inclusão e comunicação social responsável por prover:

I - os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II - a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III - a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional; [...] (BRASIL, 2013, p. 142).

A partir desse aspecto, torna-se importante considerar a inclusão das tecnologias nos planejamentos pedagógicos, entrecruzando conteúdos, disponibilizando recursos e procedimentos, no intuito de promover a modernização da educação e o aumento da retenção dos alunos nas escolas. Integrar tecnologia aos currículos não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também pode ajudar a garantir que a educação permaneça relevante em um mundo cada vez mais digital.

Além disso, a formação profissional adequada é crucial para capacitar professores a utilizarem tecnologias digitais de maneira efetiva. A falta de treinamento específico pode ser um obstáculo significativo, uma vez que a incorporação de ferramentas digitais requer não apenas habilidades técnicas, mas também pedagógicas (MISHRA; KOEHLER, 2006).

O compartilhamento de ideias e a interação entre indivíduos é característica de muitos dos meios digitais presentes no ambiente escolar, cabendo aos docentes a observação do desenvolvimento destas tecnologias e a identificação de metodologias que contribuam para a formação do leitor também em ambiente virtual.

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto

mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis (COSSON, 2014, p. 50).

Cosson (2014) argumenta que a leitura literária, como parte integrante da educação, é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética, capacitando os alunos a se tornarem leitores proficientes e críticos, capazes de interagir com diferentes formas de expressão cultural. A literatura é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e social, uma vez que ela permite explorar identidades, emoções e questões sociais complexas. A mudança no comportamento do consumidor de mídia, como aponta Jenkins (2009) e Lévy (1999), nesse sentido, tem implicações significativas para o ensino de literatura, especialmente no que diz respeito a como os estudantes interagem com os textos literários e participam de discussões relacionadas.

Em ambiente escolar, a proposta da utilização das mídias para desenvolvimento do aluno e despertar o interesse do indivíduo é a ligadura para conhecimento e gosto, tal como apreciação da leitura, despertando curiosidade e imaginação em torno de obras. Conforme Lévy (1999, p. 172),

Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas.

Desse modo, segundo o autor, ao ampliar capacidades humanas intrínsecas, como memória, imaginação e percepção, as tecnologias digitais não apenas expandem quantitativamente essas funções, mas também provocam uma redefinição qualitativa de seu alcance, significado e, em certos casos, de sua essência. Essas tecnologias, ademais, fomentam novas modalidades de criação coletiva e aprendizagem cooperativa, potencializadas pelo ambiente do ciberespaço. Este ambiente propicia

uma interação sem precedentes entre indivíduos dispersos geograficamente, possibilitando projetos colaborativos e trocas de conhecimento em uma escala global. Tais práticas questionam e desafiam as configurações tradicionais das instituições educacionais.

Suas implicações na educação são particularmente significativas. A integração de tecnologias digitais no processo pedagógico sugere a necessidade de revisão de modelos tradicionais de ensino, incentivando a adoção de abordagens mais flexíveis e centradas no aluno, tais como a aprendizagem baseada em projetos ou o modelo de sala de aula invertida. Estas metodologias reconfiguram o papel dos educadores e dos discentes, promovendo uma dinâmica de aprendizagem mais interativa e responsiva às demandas do século XXI.

Portanto, conforme Lévy (1999) aponta, as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem não somente as capacidades cognitivas individuais, mas também remodelam o panorama institucional e as práticas laborais, exigindo uma constante reavaliação das práticas pedagógicas e organizacionais. Assim, o desafio imposto às instituições educacionais é não apenas integrar tecnologia, mas também reimaginar suas estruturas e funções de modo a alinhar-se com as transformações culturais e tecnológicas em curso.

A partir de ferramentas como o *booktube*, observa-se o surgimento de novas comunidades que disponibilizam aos usuários a possibilidade de desenvolver a criticidade e compreensão, como nesse caso, a respeito do literário. De acordo com Belloni (2005), é papel do professor adequar métodos e estratégias de ensino, atuando como mediador. A autora declara que a escola necessita formular a

mediatização do processo de ensino/aprendizagem aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias; formação de educadores (professores, comunicadores, produtores, tutores); produção de conhecimento (BELLONI, 2005, p. 09).

Belloni (2005) argumenta que a escola tem o dever de formular a mediatização do processo de ensino/aprendizagem, o que implica uma utilização estratégica das

tecnologias para maximizar seus benefícios educacionais. Isso envolve não apenas a integração de novas tecnologias em salas de aula, mas também a criação de materiais didáticos inovadores e a adoção de metodologias de ensino adaptadas a esse novo contexto. Portanto, a mediatização não é apenas sobre tecnologia, mas sobre repensar a pedagogia para incorporar essas ferramentas de forma eficaz.

Além disso, a autora destaca a importância da formação continuada de educadores, que inclui não só professores, mas também comunicadores, produtores de conteúdo e tutores. Este aspecto ressalta a necessidade de uma abordagem colaborativa e interdisciplinar na educação, na qual diferentes profissionais contribuem com suas expertises específicas para enriquecer o processo educativo. Salienta-se que os professores estejam preparados e aptos a mediar o conhecimento do aluno repensando as práticas desenvolvidas em sala de aula e reformulando as práticas docentes no cotidiano escolar.

É notória a análise do ambiente escolar, tal como a disponibilidade de equipamentos para a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS), visto que as escolas têm um papel fundamental no desenvolvimento e contato dos indivíduos com as transformações tecnológicas que refletem em todos os campos profissionais.

Ressalta-se que o Estado deve desenvolver mecanismos e formações continuadas para auxiliar os professores, tornando-os capazes de desenvolver habilidades e estratégias adequadas aos novos recursos, viabilizando o contato com diversas culturas e pontos de vista, gerando o interesse na leitura e colaborando com o processo de aprendizado do leitor sobre obras que fazem parte do currículo obrigatório.

Essa perspectiva de articulação de saberes exige do professor uma nova postura, o comprometimento e o desejo pela busca, pelo aprender a aprender e pelo desenvolvimento de competências, as quais poderão favorecer a reconstrução da sua prática pedagógica. No entanto, não podemos esquecer que o professor foi preparado para ensinar com base no paradigma da sociedade industrial, em que os princípios educacionais eram pautados na reprodução e na segmentação do conhecimento. Portanto, não basta que o

professor tenha apenas acesso às propostas e as concepções educacionais inovadoras condizentes com as sociedades do conhecimento e da tecnologia. É preciso oportunizar a esse profissional a ressignificação e a reconstrução de sua prática pedagógica, voltada para a articulação das áreas de conhecimento e da tecnologia (PRADO, 2005, p. 13).

Conforme Prado (2005), essa transição na educação exige aos educandos a adaptar-se às novas realidades da sociedade do conhecimento e da tecnologia. O autor argumenta que não é suficiente para os professores terem simplesmente acesso a novas ideias e conceitos educacionais; eles precisam de oportunidades para realmente transformar e reconstruir suas práticas pedagógicas. Isso implica em uma ressignificação do que significa ensinar e aprender, exigindo um compromisso ativo com o aprendizado contínuo e o desenvolvimento de competências que permitam aos professores não apenas utilizar a tecnologia de maneira eficaz, mas também integrá-la de forma significativa no currículo.

Essa perspectiva de articulação dos saberes ressalta a importância da interdisciplinaridade e da integração da tecnologia no processo educativo, movendo-se além da mera utilização de ferramentas digitais para a promoção de uma educação que é verdadeiramente alinhada com as demandas contemporâneas. Portanto, para que essa transição seja bem-sucedida, é essencial que os sistemas de formação de professores e as políticas educacionais ofereçam suporte robusto e contínuo aos educadores, incluindo formação profissional, recursos adequados e um ambiente que encoraja a experimentação pedagógica e a inovação.

A tecnologia faz parte do dia a dia dos alunos e sua utilização de mecanismos que a contemplem é o aporte para despertar interesse, facilitando o desenvolvimento do conhecimento e fomentando um engajamento mais profundo com a leitura. Ao empregar ferramentas que permitem aos alunos experienciar a literatura não apenas como uma obrigação, mas como uma atividade de lazer e prazer, é possível estimular diversas facetas da percepção dos estudantes. Estratégias que envolvem elementos multimodais — visuais, sensoriais e imaginativos — podem romper com os métodos

tradicionais de ensino, promovendo uma experiência de aprendizado mais rica e envolvente.

Com a inclusão das mídias em sala de aula o educador deixa de ser um transmissor de saberes e passa a ser um desafiador, formulador de problemas, sistematizador de experiências, coordenador de equipes de trabalhos, valorizando a participação e colaboração dos alunos para que se tenha aulas mais criativas e prazerosas, onde essas tecnologias de informação e comunicação serão capazes de motivar os alunos à leitura por prazer, a saber, olhar e sobretudo a aprender fazer (ANTONELLI, 2013, p. 12).

Com a inserção do aporte tecnológico que dispõe de experiências entre leitores, os educandos dispõem de mecanismos capazes de captação do interesse do aluno, passível de compreensão, influenciando na curiosidade do estudante, estimulando a utilização desta e outras experiências tecnológicas que contribuirão para o seu aprendizado e gosto pela leitura.

A comunidade *booktube*, nesse sentido, como apontam Barbosa, Martins e Ramos (2020), torna-se um espaço de experiências de leituras, no qual o *booktuber* incentiva a interação dos seus espectadores a partir de sugestões, críticas, *feedbacks* e comentários em torno da obra em pauta no vídeo. Segundo as autoras, "o espaço reservado ao debate permite que leitores conectem-se uns com os outros e quanto ao *booktuber*, cabe-lhes a posição de mediador", o que constrói um lugar de produção compartilhada de sentidos.

A estratégia mais comum ao estímulo da leitura, ainda conforme as pesquisadoras, é a resenha, um gênero comum nos espaços da sala de aula.

A estratégia mais comum é a resenha (grande parte do conteúdo dos canais é composto por elas), na qual o *booktuber* fala da sinopse, do enredo, compartilha suas impressões sobre a obra e narra como foi a experiência de leitura acrescentando também de que forma a leitura resenhada o impactou (BARBOSA, MARTINS, RAMOS, 2020, p. 203).

Nesse sentido, a resenha literária, no contexto dos *booktubers*, não se limita a ser uma análise crítica formal da obra; ela é uma ferramenta de engajamento e

compartilhamento pessoal. Os *booktubers* geralmente começam apresentando a sinopse e o enredo do livro, mas enriquecem o conteúdo com suas impressões pessoais e emocionais, descrevendo como a leitura os afetou pessoalmente e o impacto que teve em suas experiências e perspectivas. Essa abordagem pessoal e envolvente torna o conteúdo acessível e atraente para os espectadores, incentivando-os a ler e interagir com a literatura de maneira mais profunda e significativa. A resenha, nesse contexto, transforma-se de uma ferramenta analítica em um meio de conexão e discussão dentro da comunidade literária online, ampliando seu papel tradicional no ambiente educacional.

Para além da resenha, as autoras apontam três outras estratégias: as maratonas literárias, nas quais o público, por meio de votação, elege obras a serem lidas pelos canais em um tempo determinado, promovendo o engajamento e a leitura participativa; o uso de *tags*, palavras-chave adicionadas ao vídeo para melhor localizá-lo, a partir da qual o *booktuber* apresenta aos seus leitores sua lista de próximas leituras, de modo a compartilhar seus interesses, estimular a leitura, criar expectativas e antecipação e traçar metas de leitura; e, além disso, a participação desses produtores de conteúdo em eventos de incentivo à leitura, que promovem a interação no modo presencial.

Ao analisar a prática dos *booktubers*, portanto, torna-se evidente que essas atividades refletem uma evolução significativa no modo como as pessoas se engajam com a literatura e participam de comunidades literárias, demonstrando como as novas mídias redefinem as práticas de letramento na sociedade contemporânea, analisada conforme Soares (2002).

Tradicionalmente, o letramento literário envolvia a leitura e a interpretação pessoal de textos impressos de maneira privada ou em discussões em sala de aula. Os *booktubers*, contudo, utilizam plataformas de vídeo para discutir obras literárias, criando um ambiente interativo onde os espectadores podem responder instantaneamente através de comentários, curtidas e compartilhamentos. Isso reflete uma prática de letramento que é fortemente mediada pela tecnologia digital. Ademais,

o formato de texto utilizado pelos *booktubers* combinam vários modos de comunicação – texto, imagem, som e vídeo – criando uma experiência multimodal. Isso alinha-se com o conceito de letramentos múltiplos, pelo qual a capacidade de compreender e interpretar diferentes modos de informação se torna crucial. A prática de resenhar livros em um formato de vídeo permite uma interação mais direta e imediata com o público. Os espectadores não são apenas receptores passivos de informações; eles são convidados a participar ativamente por meio de discussões e outras formas de interação social.

Não obstante, na era digital, a noção de texto expande-se para além do impresso, abrangendo vídeos, comentários *online* e outras formas digitais de expressão. Da mesma forma, a noção de autor também se expande; *booktubers* se tornam coautores no sentido de que interpretam e adicionam suas próprias perspectivas e experiências pessoais aos textos que discutem.

No mais tardar, sob a ótica do conceito sociointeracionista da linguagem, a inserção do *booktube* na prática pedagógica se alinha com os princípios da natureza dialógica da linguagem e aprendizagem, uma vez que a ferramenta proporciona um espaço para diálogo e troca de ideias entre alunos e o mundo mais amplo. Ainda, seu uso na educação promove a valorização de vozes e perspectivas, pelo contato com uma ampla gama de opiniões e interpretações sobre uma obra literária e explora diferentes gêneros discursivos, como resenhas críticas, discussões colaborativas e apresentações persuasivas. Isso os ajuda a adaptar suas habilidades de comunicação a diferentes contextos e públicos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades que libertam o educando das práticas tradicionais de ensino são evidentes e cabe ao professor explorar métodos diversificados para captar o interesse dos alunos, integrando recursos midiáticos e ambientes virtuais que ressoem com a realidade dos estudantes. O *booktube*, nesse sentido, mostra-se como um

gênero digital essencial para enriquecer a experiência de leitura dos alunos, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, pensamento crítico e criatividade.

Embora o investimento estatal em tecnologia e a adequação das salas de aula com equipamentos necessários para acessar esses ambientes virtuais estejam progredindo, a adoção dessas ferramentas ainda enfrenta desafios. Tanto professores quanto alunos mostram relutância e desconforto ao se afastar do modelo de ensino tradicional para engajar-se com tecnologias educativas, uma transição que exige não apenas recursos, mas também habilidades e conhecimentos específicos, destacando a necessidade de capacitação contínua dos professores.

É crucial que o educando receba suporte constante para desenvolver habilidades que integrem as tecnologias na sala de aula, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e fomentando o interesse pela leitura e pelo aprendizado crítico.

Apesar da persistente preferência de muitos por livros físicos, que cultivam um vínculo emocional e um sentimento de posse através do contato com o papel, o livro digital oferece uma alternativa prática para leitores ávidos que se adaptam às suas necessidades. A implementação do formato digital não visa substituir o livro tradicional, mas sim complementá-lo, enriquecendo a formação do leitor ao reconhecer que ambos os formatos são valiosos para a transmissão de conhecimento e para o encantamento com a leitura.

Para atender a uma geração imersa em tecnologia, é necessário adaptar as metodologias de ensino. Isso implica não apenas acompanhar os avanços tecnológicos, mas também promover interações que conectem os alunos a uma comunidade mais ampla de leitores, incentivando o compartilhamento de experiências literárias e hábitos de leitura.

REFERÊNCIAS

ANTONELI, Silvana Luiza. **As mídias e seu uso pedagógico no ensino da Língua Portuguesa**. 38 páginas. Orientadora: Maria Fatima Menegazzo Nicodem. Monografia

de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

AYRES Dayana Junqueira; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; AZEVEDO, Ana Claudia Oliveira. Booktube: um gênero discursivo advindo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2210, p. 386-412, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32210.

BARBOSA, Diana Vieira de O.; MARTINS, Roberta de Fátima; RAMOS, Tânia Regina de O. Comunidade booktuber e sua relação com o incentivo à leitura. **Revista Communitas**, ISSN: 2526-5970, v. 4, n. 8, p. 199-2019, jul./dez. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CAMARGO, Aline Bergamo; CHIARETO, Joice. O booktube e a venda de livros. **R. Liceu On-line**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 130-147, jan./jun. 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. 139 p.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria, 1ª edição. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**. Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na**

educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.8, p. 54-58.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SELWYN, Nel. **Education in a digital world:** global perspectives on technology and education. New York: Routledge, 2013.

SOARES Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.