

**DIÁLOGOS SOBRE  
MULTIMODALIDADES,  
MULTILETRAMENTOS  
E ENSINO DE LÍNGUAS**

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)**

---

F383d Ferreira, Cláudia Cristina; Santos, Carolina Favaretto; Souza, Marlei Budny dos Santos (orgs.).  
Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas /  
Organizadoras: Cláudia Cristina Ferreira, Carolina Favaretto Santos e Marlei Budny dos Santos Souza;  
Prefácio de Daniel Ferraz.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.  
il.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-234-1.

1. Ensino de Línguas. 2. Literatura. 3. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
2. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007
3. Literatura. 800

Cláudia Cristina Ferreira  
Carolina Favaretto Santos  
Marlei Budny dos Santos Souza  
(Orgs.)

**DIÁLOGOS SOBRE  
MULTIMODALIDADES,  
MULTILETRAMENTOS  
E ENSINO DE LÍNGUAS**



*Copyright* © 2021 - Das organizadoras representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração e Capa*: Eckel Wayne  
*Revisão*: Cibele Ferreira

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

#### CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro  
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez  
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva  
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

#### PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	7
Daniel Ferraz	
APRESENTAÇÃO .....	11
INOVAR É PRECISO. DIVERSIFICAR É IMPERATIVO! MULTIMODALIDADES E MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS .....	15
Cláudia Cristina Ferreira	
COMO PINCELADAS EM UMA TELA INÉDITA: REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL PANDÊMICO .....	41
Carolina Favaretto Santo Cláudia Cristina Ferreira	
MAPEANDO TEMÁTICAS NO TELETANDEM: AS SESSÕES DE MEDIAÇÃO COMO CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM .....	55
Daniela Nogueira de Moraes Garcia Victor César de Oliveira Douglas Cunha dos Santos	
OS MULTI E NOVOS LETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	71
Gabriela Martins Mafra Cláudio J. de Almeida Mello	
ENSINO DE FONÉTICA DA LÍNGUA INGLESA COM O USO DE MATERIAL DIGITAL .....	89
Cíntia Pereira dos Santos Alessandra Dutra Givan José Ferreira dos Santos	

VIAJAR É PRECISO? ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL.....	105
Eliana Soares	
Valdirene Zorzo-Veloso	
<i>TRISTE, LOCA O MALA</i> : AS MULHERES EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	123
Cintia Leticia Bueno	
Caio Vitor Marques Miranda	
LITERATURA FANTÁSTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	137
Márcio Henrique de Almeida Soares	
Adilson dos Santos	
LITERATURA E TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LE: AUTORIA FEMININA E PROPOSTAS REFLEXIVAS .....	165
Sara Mayara Coutinho	
REALIDADE ESCONDIDA NO MÁGICO: PROPOSTAS DE ENSINO USANDO FÁBULAS EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	175
Tacimila Mondeck da Silva	
AS FACES DO DUPLO EM <i>OS IRMÃOS CORSOS</i> DE ALEXANDRE DUMAS.....	183
Daniel Bernardo Canazart	
Byanca Gabriely Silva	
SOBRE OS AUTORES .....	197

## PREFÁCIO

Em tempos de tentativas intensas de implantação de “projetos” como o Escola sem Partido e de implantação efetiva de escolas cívico-militares, assim como as alterações efetivas nos documentos e diretrizes educacionais (por ex., a BNCC, o PNA – Plano Nacional de Alfabetização e as novas orientações para a construção de currículos e materiais didáticos), é preciso reafirmar os papéis da escola (e da universidade), quais sejam, sua existência para colaborar com sociedades mais justas, equânimes e humanamente/ecologicamente possíveis. Com isso, é preciso reafirmar o seu papel democrático, laico, problematizador, crítico, diverso e (trans) cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional estabelece a função social formar cidadãos (artigo 22): “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Além disso, para Saviani (1995, p. 17), “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim é que o objeto da educação “diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1995, p. 17).

É por tudo isso que precisamos defender a escola (e a universidade). Embora reconheça que ela tem desafios a enfrentar e que, na verdade, nem deveria ser considerada no singular, encontro na obra “Em defesa

da escola”, de Masschelein e Simons (2017) defesas contundentes em relação à sua existência e continuidade:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 3)

(...) a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 4-5)

Os anos escolares são uma fonte de medo para todos os que procuram perpetuar o velho mundo ou para aqueles que têm uma clara ideia de como um mundo novo ou futuro pode parecer. Isso é, particularmente, verdadeiro para aqueles que querem usar a geração mais jovem para manter à tona o velho mundo ou trazer um novo mundo à existência. Tais pessoas não deixam nada ao acaso: a escola, o corpo docente, o currículo, e, através deles, a geração mais jovem deve ser domada para atender às suas finalidades. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 5).

Esta obra celebra a defesa da escola. Para além da diversidade de temas, por exemplo, as multimodalidades, multiletramentos, novas tecnologias digitais, literaturas, línguas materna e estrangeiras, formação docente, entre outros, o livro resgata um elemento essencial nas pesquisas sobre formação: a prática escolar. Por meio da leitura de diversos capítulos, o leitor encontrará práticas pedagógicas realizadas e sugeridas, quais sejam, trabalhos que conciliam as novas tecnologias e as multimodalidades na educação linguística em LE, em meio à pandemia. Poderá, ainda, compilar um banco de dados com atividades extremamente criativas.

Se estamos pensando em uma educação linguística que englobe o ensino linguístico conectado com a sociedade, então temos que incentivar mais encontros e diálogos entre as teorias que produzimos e as práticas que incentivamos. Aliás, já existem teorias que expandem o conceito de práxis, por exemplo, os estudos que defendem que a separação teoria versus prática, ou mesmo a práxis teoria e prática juntas, são ilusórias. Nessa visão, teorizar é praticar e praticar envolve necessariamente alguma teoria, não há separação. Portanto, esta obra nos mostra que é possível promovermos tais diálogos inseparáveis entre teoria e prática, por meio da participação democrática de pesquisadores e professores de todos os níveis educacionais.

Desejo ao leitor uma excelente leitura ao mesmo tempo em que parabenizo todos os autores e organizadoras.

Muito obrigado,

Daniel Ferraz  
Universidade de São Paulo (USP)

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.27894.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2ª Ed. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Autêntica, 2017.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.



## APRESENTAÇÃO

O mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que lhe atribuem significados. Assim, recorre-se ao conceito de multiletramentos, considerando-se que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações. (CORRÊA; DIAS, 2016)<sup>1</sup>

As multimodalidades e, conseqüentemente os multiletramentos, são elementos que caracterizam e singularizam a contemporaneidade, sobretudo no contexto pandêmico. Estratégias, dinâmicas, metodologias procedimentais, recursos e objetos digitais preponderaram no âmbito acadêmico, impulsionando a mudança de postura frente ao processo de ensino e aprendizagem. Professores e alunos tiveram que se ambientar e reinventar. Cúmplices testemunhas do surgimento de um ensino na modalidade híbrida ou remota, síncrona e/ou assíncrona. Novos formatos, velhos conteúdos?

O capítulo inaugural, *Inovar é preciso. Diversificar é imperativo! Multimodalidades e multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais*, aborda as multimodalidades

---

1 CORRÊA, Hércules Tolêdo; DIAS, Daniela Rodrigues. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. *Trab. linguist. apl.* vol.55 no.2 Campinas May/Aug. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000200241](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200241). Acesso em: 04 fev. 2021.

e os multiletramentos como aspectos a serem contemplados em sala de aula no ensino de línguas estrangeiras/adicionais. No presente capítulo, Ferreira propõe atividades pedagógicas com narrativas visuais.

O segundo capítulo, *Como pinceladas em uma tela inédita: reflexões acerca da pedagogia dos multiletramentos no contexto educacional pandêmico*, fomenta o diálogo acerca dos benefícios da construção de sentidos (*meaning making*), a partir da organização de recursos multissemióticos, da Pedagogia dos Multiletramentos, da tecnologia e dos novos parâmetros de comunicação no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, o que requer repensar posturas, metodologias e recursos auxiliares para sua otimização.

O terceiro capítulo, *Mapeando temáticas no teletandem: as sessões de mediação como contexto de ensino/aprendizagem*, dialoga sobre parcerias internacionais para práticas bilíngues na aprendizagem de línguas, mediante análise de transcrições de sessões de mediação de dois grupos de Teletandem, sob uma perspectiva qualitativa.

O quarto capítulo, *Os novos e (multi)letramentos na Base Nacional Comum Curricular*, aborda questões sobre letramentos no que se referem ao componente Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Fundamental, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

O quinto capítulo, *Ensino de fonética da língua inglesa com o uso de material digital*, contempla aspectos fonéticos da língua inglesa e as contribuições para a expressão oral, sobretudo do gênero *Limerick*, no Ensino Médio, tanto em contexto de ensino privado como público.

No sexto capítulo, *Viajar é preciso? Roteiro de elaboração de um objeto de aprendizagem digital*, Soares e Zorzo-Veloso refletem sobre letramentos digital e linguístico, transversalidade, habilidades comunicacionais e multimidiáticas, além de proporem um objeto de aprendizagem digital (diário digital em língua espanhola).

No sétimo capítulo, *Triste, loca o mala: as mulheres em busca de sua identidade nas aulas de espanhol como língua estrangeira*, Bueno e Miranda discutem o protagonismo feminino na sociedade, além de

abordar temas linguísticos e fomentar o respeito à diversidade, por meio de uma proposta didática que contempla uma expressão literária musicalizada (*Triste, loca o mala*).

No oitavo capítulo, *Literatura fantástica: uma proposta de ensino por sequência didática*, Soares e Santos elaboram uma sequência didática com o conto *The tell-tale heart (O coração revelador)*, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, com o intuito de aproximar o aluno de ensino médio a textos literários em inglês, despertando e motivando para a leitura literária estrangeira.

O nono capítulo, *Literatura e temas transversais nas aulas de LE: autoria feminina e propostas reflexivas*, evidencia a função social da literatura, no que diz respeito ao protagonismo feminino, ou seja, como a mulher é abordada no texto literário e como a ficção desperta seu olhar e motiva mudanças de comportamento e atitudes, isto é, como ela se vê e como a narrativa literária pode mudar seu papel na sociedade. Nesse sentido, além das discussões teóricas, Coutinho elabora duas propostas didáticas, a fim de ilustrar o diálogo entre teoria e prática.

O décimo capítulo, *A realidade escondida no mágico: propostas de ensino usando fábulas em língua inglesa no ensino fundamental I*, abarca aspectos informativos e teóricos sobre fábulas, além de apresentar três propostas pedagógicas de inglês para crianças, como forma de evidenciar a sintonia entre teoria e prática.

No último capítulo, *As faces do duplo em Os Irmãos Corsos de Alexandre Dumas*, Canazart e Silva analisam a obra *Les Frères Corses*, de Alexandre Dumas, sob a perspectiva do duplo exterior (gêmeos). Posteriormente, exemplificam obras cinematográficas e telenovelas brasileiras e mexicanas que possuem a representação do duplo como mote.

*Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas* apresenta onze (11) capítulos que dialogam sobre o assunto em voga, promovendo a reflexão e o ressignificar do processo de ensino e aprendizagem em um contexto que requer mudanças e (re)acomodações. Adaptar-se a uma nova realidade nem sempre é fácil, porém é urgente. Metodologias, materiais didáticos e recursos auxiliares tradicionais,

arcaicos e démodés não surtem efeito positivo. Não são efetivos diante de um cenário no qual impera a inovação e novas ferramentas, pois a época, a circunstância e o perfil dos educandos são diversos do que se encontrava em épocas anteriores. As tecnologias digitais e a visualidade predominam em tempos de isolamento social.

Diante dessa seara, esta obra almeja contribuir para as reflexões teórico-práticas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, literaturas e culturas estrangeiras/adicionais. Esperamos que os temas e os conteúdos possam ser válidos para sua atuação profissional. Desejamos uma boa leitura!

As organizadoras

**INOVAR É PRECISO. DIVERSIFICAR É IMPERATIVO!  
MULTIMODALIDADES E MULTILETRAMENTOS NO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS**

Cláudia Cristina Ferreira

**Delineando as primeiras linhas ou as primeiras pinceladas**

A sala de aula é um espaço que possibilita e fomenta reflexões, (inter)ações, compartilhamento de experiências e saberes. É local de exercer a autonomia, expor ou rever opiniões, evidenciar identidades e respeitar a diversidade. Como é ambiente que contempla grupos heterogêneos, em termos de interesses e níveis de conhecimento, que aprendem de diferentes formas, devido às habilidades e competências desenvolvidas (múltiplas inteligências), bem como as estratégias de aprendizagem que utilizam, acreditamos ser necessário inovar e diversificar para motivar educandos e incentivar seu crescimento.

Nem todos possuem os nove tipos de inteligência (espacial, corporal e cinestésica, musical, intrapessoal, interpessoal, lógico-matemática, linguística, existencial, naturalista) potencializadas, embora sejam aspectos que podemos estimular ou intensificar, uma vez que sejamos cômicos de quais inteligências são desenvolvidas e quais precisamos fazê-lo. Dessa forma, trabalhar com diferentes recursos pedagógicos e materiais didáticos pode auxiliar alunos rumo ao êxito na aprendizagem.

O contexto de pandemia, na modalidade remota síncrona e assíncrona, evidenciou ainda mais a necessidade de nos capacitarmos e reinventarmos. As tecnologias e os objetos digitais (LEFFA; BEVILÁQUA, 2019; ROJO, 2017; MORÁN, 2015) tornaram-se ferramentas úteis e essenciais para promover maior interação, motivar aprendizes e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destacamos que o presente capítulo tem por escopo evidenciar as contribuições das multimodalidades e dos multiletramentos no âmbito escolar, a fim de diversificar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, bem como apresentar propostas pedagógicas promovendo o diálogo entre multimodalidades e narrativas visuais.

Esclarecemos que, neste capítulo, utilizamos preceitos teóricos sistematizados em duas temáticas, a saber: multimodalidades e multiletramentos (CANI; COSCARELLI, 2016; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; COSCARELLI; GIBBONS, 2012; KERSCH, 2016; HEMAIS, 2015; KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013; KRESS, 2010; MONTEIRO, 2015; ROJO, 2012; SELVATICI, 2015) e narrativas visuais (BIAZETTO, 2008; CAMARGO, 1995; CASTANHA, 2008; CRUZ, 2009; OLIVEIRA, I., 2008; OLIVEIRA, R., 2008; RODRIGUES, 2012, 2015, FERREIRA, 2018, 2019, SAGAE, 2008).

No intuito de tornar a leitura mais didática, informamos que este capítulo está estruturado nas seguintes seções: introdução (*Delineando as primeiras linhas ou as primeiras pinceladas*), preceitos teóricos (*Quanto mais melhor? Ensino e aprendizagem sob o prisma das multimodalidades e dos multiletramentos; Lendo imagens: narrativas visuais e ensino de línguas*), propostas práticas (*Teoria, check; mas e a prática? Propostas pedagógicas em foco*) e considerações finais (*Disso tudo, o que fica? Considerações finais*).

## **1. Quanto mais melhor? Ensino e aprendizagem sob o prisma das multimodalidades e dos multiletramentos**

Antes de discorrermos e opinarmos sobre a pergunta, assinalamos de antemão que não existe resposta certa ou errada. Tudo é relativo, visto

que depende de uma série de elementos que precisamos considerar ao explicitar e justificar nosso posicionamento. Em segundo lugar, convém sublinhar o que entendemos por multimodalidades e multiletramentos. Logo, esclarecemos a definição subjacente a este capítulo para ambos os termos.

Baseamo-nos em Heimas (2015)<sup>1</sup> e em Gibbons (2012)<sup>2</sup> para construir a ideia de que representa multimodalidade(s). Atentamos para o fato de que anteriormente o termo era utilizado no singular, entretanto, preferimos utilizá-lo no plural, visto que expressa melhor a ideia de múltiplas modalidades, linguagens. Nesse sentido, pontuamos que multimodalidades é a coexistência harmônica de mais de uma linguagem ou modalidade em determinado contexto diário ou cotidiano, quer seja na seara acadêmica ou não. Refere-se à multiplicidade de meios de comunicação, portanto, ao nos comunicarmos, utilizamos de várias linguagens: gestualidade, entonação de voz, paralinguagem, por isso não se pode dizer que a comunicação é monomodal.

Kress (2010) entende Multimodalidade como uma interação entre a fala, a escrita, a leitura e outras maneiras de criar significado. Em outras palavras, trata-se de uma cooperação envolvendo meios multisemióticos, por exemplo: Facebook, What'sApp, Instagram e Twitter, redes sociais que intervêm diretamente no comportamento dentro (e fora) de sala de aula.

Royce (2007 apud HEBERLE, 2010, p. 102) define competência comunicativa multimodal como “o conhecimento e uso da linguagem envolvendo suas dimensões comunicativas em diferentes modos, como o visual, gestual, auditivo e espacial”.

---

1 “A combinação de mais de uma linguagem na comunicação, embora seja um fenômeno que existe há séculos, passou a ser chamada de multimodalidade em estudos e pesquisas em diversas áreas, como a comunicação visual, artes e design, a análise do discurso, gêneros discursivos e estudos de linguística sistêmico-funcional” (HEMAIS, 2015, p. 32).

2 “Multimodality, in its most fundamental sense, is the coexistence of more than one semiotic mode within a given context. More generally, multimodality is an everyday reality. It is the experience of living; we experience everyday life in multimodal terms through sight, sound, movement. Even the simplest conversation entails language, intonation, gesture, and so forth. Indeed, many of its theorists have acknowledged that, strictly speaking, there is no such thing as a monomodal text” (GIBBONS, 2012, p. 8).

Por sua vez, Rojo (2012, p. 19) assinala que textos multimodais podem ser caracterizados como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. A título de ilustração, podemos citar as histórias em quadrinhos (HQs), uma vez que abarcam textos verbais e não verbais (visuais, imagéticos, icônicos).

Diante do exposto, sobretudo em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, indagamos sobre o conceito de competência comunicativa multimodal. Para esclarecer o termo, destacamos que convergimos com Heberle (2010, p. 102), quando a estudiosa apresenta a definição referindo ao “conhecimento e uso da linguagem envolvendo suas dimensões comunicativas em diferentes modos, como o visual, gestual, auditivo e especial”.

O Grupo de Nova Londres ou *New London Group* (1996) concebe multimodalidade como um dos conceitos cruciais dos multiletramentos, definindo-a como “complexa inter-relação e conexão entre diferentes modos, sendo eles: linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 78). Em outras palavras, reiteramos que “toda construção de sentido é multimodal” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 81), sendo excluída a noção de monomodal no que tange ao âmbito da comunicação. Soma-se a essa visão a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996 apud ROJO, 2016, p. 09-10), composto por Cope e Kalantzis, a qual se refere a

[...] uma pedagogia por design, na qual os estudantes precisam se apropriar dos designs digitais disponíveis, isto é, precisam, é claro, ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas somente isso não basta: é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses designs disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games etc.).

Acreditamos que os múltiplos letramentos colaboram na construção e/ou (re)significação de sentidos, pois professores e alunos podem se beneficiar mutuamente com o uso de recursos diversificados. Sublinhamos que Cope e Kalantzis (2000) propõem o uso do termo “letramentos” no plural porque vivemos em um mundo multi ou plurilíngue, por isso o plural se justificaria. Ademais, a construção de sentido e significado se dá de forma multimodal, onde vários modos de representação se integram com o objetivo de comunicar ou expressar-se. Dessa forma, reiteramos a visão de que não há comunicação monomodal.

Conforme Cazden *et al.* (1996), a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (CAZDEN *et al.*, 1996), foi pensada aspirando a uma nova prática educacional que abrange mudanças relacionadas à modernidade, como novos meios de comunicação, destacando a natureza dinâmica e multimodal do uso da língua e seus modos de representação, além de incitar o protagonismo social.

Vale destacar que, segundo Rojo (2012, p. 08), “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado”, portanto a autora considera que multimodalidade não é sinônimo de tecnologia e, assim, não está única e exclusivamente atrelada a recursos tecnológicos.

Convém mencionar que os multiletramentos encontram respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 240), sugerindo sua prática como algo comum e recorrente em nosso dia a dia, pois o domínio desses elementos também contribui para a vida em sociedade, uma vez que

[...] aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

No quadro que se segue, exemplificamos possíveis modos de representação no sentido de ilustrar as multimodalidades no âmbito da comunicação diária.

**Quadro 1** – Múltiplos modos de representação

Representação escrita	a escrita (representação de significado para outrem) e leitura (representação de significados para si mesmo) - caligrafia, a página impressa, a tela.
Representação da linguagem Oral	fala ao vivo ou gravada (representação de significado para outrem); compreensão auditiva (representação de significado para si mesmo).
Representação visual	imagem parada ou em movimento, escultura, artesanato (representação de significado para outrem) vista, paisagem, cena, perspectiva (representação de significado para si mesmo)
Representação auditiva	música, sons ambientes, barulhos, alertas (representação de significado para outrem) ouvir, escutar (representação de significado para si mesmo)
Representação tátil	toque, cheiro e gosto: a representação para si de sensações corporais e sentimentos ou representações para outros que “os toca” fisicamente. As formas de representação tátil incluem a cinestesia, contato físico, sensações cutâneas (calor/frio, textura, pressão), pressão, objetos manipuláveis, cocção e ingestão, aromas
Representação gestual	movimentos de mãos e braços, expressões faciais, movimentos do olho e olhar fixo, linguagem corporal, passo (modo de andar), vestuário e moda, penteado, dança, sequência de ação, timing (sintonia), frequência, cerimônia e ritual. Gesto é compreendido de modo amplo e metafórico como ato físico de transmitir uma mensagem em oposição ao significado mais literal do movimento de braço e mãos. Representar para si mesmo pode tomar a forma de sentimentos e emoções ou do ensaio mental de sequências de ação.
Representação espacial	proximidade, espaçamento, disposição, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagens (de ruas, cidades, naturais).

**Fonte:** Brener (2018, p. 36)

Elucidando a definição de multiletramentos, pontuamos que é a capacidade de compreender e utilizar ou comunicar-se por meio de múltiplas linguagens em diferentes contextos, ou seja, é o domínio da técnica e do emprego (recepção e produção) de diferentes modalidades de linguagem, por isso estão intimamente atrelados à multissemiose e multimodalidade; entrelaçados a elementos influenciadores na comunicação, como tecnologias digitais, aspecto linguístico-culturais e contexto de circulação do discurso oral e escrito.

Nesse momento, atentamos para a questão do letramento digital, sobretudo devido a cursos EaD, aulas na modalidade remota síncrona e assíncrona e comunicação *online* via Zoom, Google Meet, Whatsapp, Facetime que ganhou maior repercussão e uso intensificado devido, principalmente, ao isolamento social em tempos de pandemia.

Quantas vezes, em diferentes contextos (decoreção, moda, culinária/gastronomia, estilo de vida, conferências etc.), ouvimos o fraseado ‘menos é mais’? Esse pensamento compartilhado e disseminado ao longo dos anos, em diferentes situações comunicativas, incita-nos a refletir sobre a veracidade dessa afirmativa também no campo do ensino e da aprendizagem sob o viés das multimodalidades e dos multiletramentos.

O Minimalismo é possível, ou melhor, é o mais adequado ao contexto de ensino e aprendizagem? A resposta não é uníssona, nem se trata de receita. Tudo é relativo. Vamos aos fatos, ou aos exemplos. Quando consideramos a opção entre trabalhar muito conteúdo em pouco tempo ou trabalhar menos conteúdo, porém de forma mais aprofundada, opinamos que o menos é mais, posto que é preferível trabalhar menos conteúdo de forma mais aprofundada e com mais tranquilidade para que alunos possam assimilá-lo que trabalhar uma quantidade exorbitante de temas em pouco tempo, pois os alunos terão menos oportunidades de refletir, contrastar, testar hipóteses, praticar, assimilar e utilizar com serenidade, segurança, espontaneidade e destreza todos os assuntos vistos em sala, por conseguinte, aqui a expressão ‘menos é mais’ é válida.

Por outro lado, quando se trata de diversificar, inovar, incorporar recursos ou ferramentas pedagógicas com vistas a otimizar o processo

de ensino e aprendizagem, esse fraseologismo não se aplica. A título de exemplo, entendemos que quando vamos ministrar aula de determinada disciplina, independente que seja no contexto de educação básica ou ensino superior, se utilizarmos um único recurso (por exemplo: música ou Kahoot), os alunos ficarão desmotivados, pois esse recurso auxiliar cairá na repetição e perderá o teor de surpresa ou inovação.

Dessa forma, se utilizarmos um recurso diferente (música, poema, conto, crônica, pintura, curta ou longa-metragem, HQs, charges, memes, piadas, anúncios publicitários, jogos de tabuleiro, aplicativos e plataformas digitais, blogs etc.) a cada aula ou a cada semana, os alunos sempre vão ficar curiosos para saber qual será a surpresa do dia. Destacamos que, de acordo com a idade, o nível de aprendizagem, o objetivo almejado, a duração da aula e o tipo de curso, não recomendamos utilizar muitos recursos pedagógicos em uma única aula, pois o aluno pode ficar confuso, sobretudo se não houver planejamento e objetivos claros por parte do professor. Nesse caso, em vez de incentivá-los, o professor pode causar o efeito reverso.

## **2. Lendo imagens: narrativas visuais e ensino de línguas**

É consenso que as visualidades dominam o cenário na contemporaneidade. Anúncios publicitários e redes sociais são provas de que a imagem impera. Por conseguinte, a narrativa visual exerce papel de destaque na constituição de significados entre a literatura e o leitor. Na tenra idade, o mundo iconosférico da criança tem sido abordado nas narrativas visuais, que procuram atender suas particularidades e necessidades.

Convém lembrar que há vários tipos de imagem: mental, imaginada, projetada ou visual, observada, contemplada e, nesse processo de criação, sublinhamos o papel do projeto gráfico como um elemento diferencial na aceitação e venda de livros. É um divisor de águas na evolução dos livros infantis, especialmente. Quanto ao projeto gráfico, ele se refere a aspectos sobre: como será o objeto livro, divisão do texto em páginas (simples ou dupla), número de páginas, tamanho e distribuição das ilustrações,

peça-chave. Também envolve escolhas: tipo de papel, formato do livro, dimensão, tipo de letra, tipo da impressão, quantidade de imagens em cada página, tom intimista ou não.

Sobre os elementos visuais, é essencial atentarmos para: linha, superfície, volume, luz e cor. Ressaltamos que as cores podem influenciar e serem influenciadas por fatores sociais, culturais e ambientais. Além de motivar e hipnotizar o leitor, auxiliam e facilitam a narrativa visual, em aspectos como: visualização, dramaticidade, vibração, espacialidade, ritmo, movimento, ambientação narrativa e clareza.

Elucidamos que há distintas denominações para o que adotamos, neste capítulo, chamar de narrativas visuais<sup>3</sup>, a saber: livro sem texto, álbum de figuras, livro mudo, texto visual, livro sem palavras, livro-imagem, livro de imagem<sup>4</sup>. Salientamos e justificamos a opção pela terminologia narrativas visuais porque são mais ajustadas ao tipo de narrativas que aqui mencionamos. Além do mais, todas as outras denominações reduzem a conceituação do gênero. Cagneti (2009)<sup>5</sup> entende que a nomenclatura mais adequada é narrativa visual. Nesse sentido, retomo as palavras de Rodrigues (2015, p. 250), estudiosa com quem convergimos na adoção do termo narrativa visual. Em suma, asseveramos que narrativa visual é

[...] toda e qualquer narrativa (literária ou não) que é ‘contada’/narrada ou ilustrada somente por meio de texto visual, ou seja, há ausência do texto verbal. Se, por acaso, o texto verbal

3 Narrativas visuais “[...] são histórias contadas por imagens que só ocorrerão plenamente ao virar das páginas, e não de maneira isolada. A sua forma narrativa pode variar: ser linear e, claro, dar saltos e deixar lacunas para o leitor pensar. Contudo haverá sempre um fio condutor que levará à próxima página e se manifestará com um começo, um meio e um fim, e o fim caracteriza o término do livro, não da história” (RODRIGUES, 2012, p. 72).

4 “Livros de imagem são livros sem texto. As imagens é que contam a história. Os livros com pouco texto, em que o papel principal cabe à ilustração, também podem ser chamados de livros de imagem. A expressão ‘livro de imagem’ não é de uso generalizado. Por necessidade de estilo (para não repetir as mesmas palavras) ou de conceito (para definir melhor), várias outras expressões têm sido usadas: álbum de figuras, livro mudo, livro sem texto, texto visual etc.” (CAMARGO, 1996, p. 70).

5 “Como chamar livro de ilustração uma obra que se conta através de imagens, ou seja, quando elas — as imagens — em vez de ilustrar uma história contam uma história? Sem dúvida, a nomenclatura correta para esse tipo de criação é narrativa visual” (CAGNETI, 2009, p. 37).

se fizer presente, ele é representado e lido como texto visual, não como letras e palavras. Aqui o texto verbal terá o papel de ilustração, tão somente. Trata-se, portanto, de um texto aberto, cujo final do livro não implica, necessariamente, o final da história, o qual possibilita maior autoria, liberdade criativa/leitora e participação ativa do leitor que pode pertencer a qualquer faixa etária, sem restrições. (FERREIRA, 2019, p. 139-140)

A título de curiosidade, mencionamos que a FNLIJ foi criada em 1975, porém a categoria de melhor *livro de imagem* (como determinaram denominar as narrativas visuais) surgiu apenas em 1982, cujo vencedor foi o catarinense Juarez Machado, com a obra *Ida e volta*, desenhada em 1969, publicada em coedição Holanda/Alemanha e, posteriormente, em coedição França/Itália, em 1975. Somente em 1976 teve sua primeira publicação brasileira.

Atualmente, a FNLIJ possui 18 categorias de premiação, que ocorrem anualmente. Convém esclarecer que sempre é premiada a obra publicada no ano anterior. Ressaltamos que a premiação de 2020, referente a produções de 2019, não foi divulgada por completo até o presente momento da conclusão deste artigo (ver apêndice).

O primeiro prêmio FNLIJ de melhor livro de imagem, em 1982: *Ida e volta* (Juarez Machado). Livro de destaque porque caracteriza perfeitamente esse gênero literário – uma obra em aberto que ganha cor e tom de acordo com o repertório de mundo e as experiências do leitor/coautor. Vale lembrar que a narrativa se inicia na capa e segue até a contracapa, deixando um suspense de obra inacabada.

Nas figuras 1 e 2 (capa e contracapa), notamos o início da narrativa, com as pegadas de um personagem invisível. Toda a história requer participação efetiva do leitor/coautor, que se surpreende ao ver/ler a contracapa, a qual finaliza o livro, mas não a narrativa.

**Figuras 1 e 2** – Capa e contracapa do livro *Ida e volta* (Juarez Machado)



Fonte: Machado (1976)

Na figura 3, o protagonista inicia sua trajetória, possibilitando que o leitor o acompanhe nessa aventura de mistério e encantamento. Sua rota se inicia no chuveiro. Após o banho, conhecemos sua rotina, como o momento para escolher a roupa, tomar café da manhã e se arrumar antes de o acompanharmos durante todo o percurso. Questionamentos, como qual seria sua profissão, embalam e fomentam a curiosidade durante toda a narrativa.

**Figura 3** – Trajetória do protagonista



Fonte: Machado (1976)

Asseguramos que as narrativas visuais motivam ainda mais a leitura porque impregnam a retina de sensações, cores e sabores. Afinal, toda imagem também é um texto e tem uma história para contar. As capacidades poética, criativa e imaginativa são despertadas no e pelo processo de leitura, sobretudo de narrativas desse gênero. Há a ampliação de horizontes de expectativas, maiores possibilidades de diálogo com o texto, promovem leituras plurais (CRUZ, 2009) e imersão em uma vasta gama de assuntos, épocas, ambientes, contextos e culturas que fascinam e/ou reavivam memórias vivenciadas, tanto na leitura, como na contação de histórias.

Para nós, o professor tem em mãos um poderoso recurso didático, que é o livro, o qual pode fazer opção por escolhê-lo criteriosamente, no afã de contribuir para a (in/trans)formação do aprendiz/cidadão. E as narrativas visuais são uma alternativa e um recurso eficaz nessa construção rumo ao saber e à ação. Por isso, advogamos por sua implementação, independente da faixa etária e da língua objeto de estudo (materna ou estrangeiras/adicionais). Basta adequar a narrativa ao perfil do aprendiz (faixa etária, preferências, interesse, nível de conhecimento).

Livro de imagem, livro de liberdade – por que não? Imagem, palavra feminina que aporta na língua portuguesa pelo francês, *image*, é o que dizem... do latim nominativo, *imago*, correspondente para o grego *eidos*, ideia, sem ou com acento, gráfico e agudo: *idéia*, escrita assim me parece bem mais bem feita, com sua própria emanção radiante, pois um brilho é... Imagem de uma longínqua família proto-indo-europeia, \**magh-*, cintilando em palavras como magia, mago, máquina, mecânica, maquiagem, imaginação, imagem, com o sentido primitivo (quando os significados ainda não se separavam tanto) de ‘**emancipar-se**’, libertar-se das coisas próximas, concretas, opressoras... ô.ô Voar! (SAGAE, 2011, p. 1, grifo nosso)

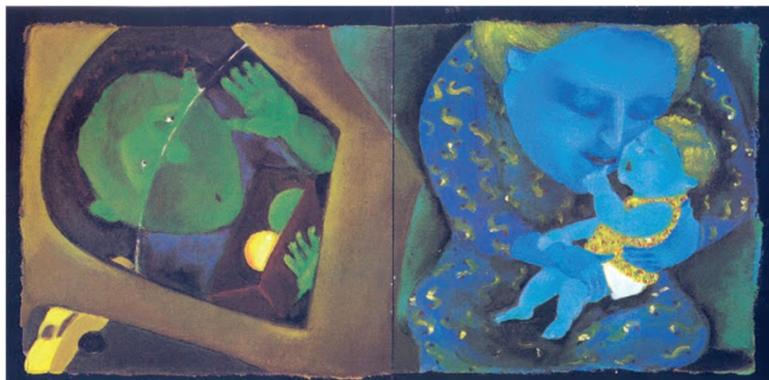
Característica inerente a toda narrativa visual, a liberdade criativa, somada ao repertório do leitor/coautor, é aspecto contemplado por esse gênero que vem envolvendo e conquistando mais leitores, de diferentes faixas etárias e preferências, a cada obra lida/vista, revelando-se sedentos e vorazes por novos títulos.

### 3. Teoria, check; mas e a prática? Propostas pedagógicas em foco

É chegada a hora de transpor ou expor a interação entre teoria e prática, enlaçando multimodalidades e narrativas visuais, assim como exemplificando a indissociabilidade e a simbiose ou coexistência entre os três elementos: língua, literatura e cultura.

Na figura 4, Angela Lago apresenta-nos outros olhares para antigas questões de cunho social, isto é, crianças em situação de rua. O imaginário gráfico conduz nosso olhar e sensibiliza o coração. Sem lar, sem comida e sem amor, o menino verde almeja tudo o que tem o bebê. Talvez o verde de sua pele possa remeter à esperança de um aconchego maternal.

**Figura 4** – *Cenas de rua* (1994 – Angela Lago)



**Fonte:** Lago (1994)

Nas figuras 5 e 6, há outro diferencial no enquadramento, que remete ao contexto cinematográfico como *fade out*, o oposto do *close*, quer dizer, os personagens vão desaparecendo, até sumirem por completo no cenário nordestino.

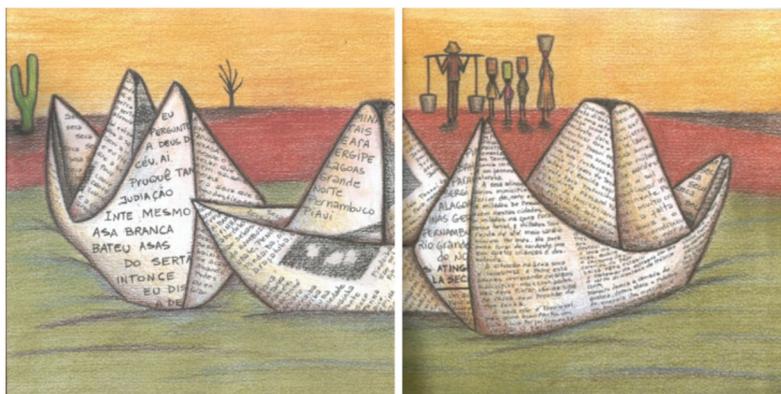
**Figuras 5 e 6 – Cenário nordestino**



**Fonte:** Neves (2008)

Nas figuras 7 e 8, os personagens estão ao fundo, voltando para casa com os baldes cheios de água, o que nos faz refletir sobre a dura realidade e dificuldades impostas pela seca. O enfoque é para os barquinhos de papel, nos quais se encontra a letra da música *Asa Branca*, que aborda a problemática da seca. Uma curiosidade é que tanto o ilustrador (André Neves), como o cantor (Luiz Gonzaga) são pernambucanos.

**Figuras 7 e 8 – De volta à casa**



**Fonte:** Neves (2000)

Na figura 9, novamente, Angela Lago traz uma técnica pioneira de narrativa visual. Há, desta vez, a contribuição da fotografia, associada à tecnologia de manipulação de imagens por programas de computador. O resultado foi inigualável e a abordagem de uma questão polêmica movimentou o mercado editorial, não apenas infantil.

**Figura 9** – *A raça perfeita* (2004 – Angela Lago)



**Fonte:** Lago (2004)

Na figura 10, vemos o pesquisador em busca de uma raça ariana canina. Ensandecido, até seu rosto é disforme. Os cães, olham sem nada compreender. Angústia e pena em testemunhar o sofrimento alheio. O leitor passa a ser partícipe/cúmplice dessa injustiça, em prol do “avanço” genético.

**Figura 10** – Outro fragmento do livro *A raça perfeita* (2004 – Angela Lago)



**Fonte:** Lago (2004)

As obras citadas são provas incontestáveis de que a narrativa visual vai além de decifrar ou decodificar o texto, visto que apresenta um roteiro/olhar não linear, ou seja, há uma condução não linear do olhar ou da leitura. Trata-se de um exercício cognitivo complexo, polissêmico e enigmático de perspicácia, de idas e vindas, de (re)significações, um constante (re)formular de ideias e avanços a cada nova leitura, ou seja, um convite à criatividade, imaginação e reflexão, revendo posturas e posicionamentos diante de aspectos cotidianos ou polêmicos.

Sugerimos, como proposta para aulas de línguas (materna e/ou estrangeiras), em quaisquer níveis, trabalhar com narrativas visuais, pois contempla aspectos linguístico-culturais, motiva a leitura, pratica a expressão oral e elementos gramaticais, amplia o léxico, suscita a interação, desperta o escritor nos alunos, desenvolve a aprendizagem, aproximando alunos da língua alvo.

Como prática pedagógica, propomos:

1. *Contar histórias*: o professor solicita voluntários para contarem histórias. Como narrativas visuais não possuem textos verbais, ou quando há palavras, sua função é secundária e decorativa, o voluntário exercitará a criatividade, bem como praticará a língua alvo (vocabulário, gramática, pronúncia, intonação e tom de voz etc.). Nível: básico ou intermediário, de acordo com a obra selecionada.

2. *Agrupar textos visuais, ordená-los e elaborar/contar histórias*: o professor entrega imagens fotocopiadas embaralhadas, referentes a diferentes obras. Os alunos precisam separar, agrupar e ordenar as imagens de acordo com cada obra. Posteriormente, irão contar a história de cada obra na ordem que colocaram. Ao final, compartilham as histórias com os demais grupos e o professor lhes mostra os livros com a ordem original. Nível: intermediário ou avançado, de acordo com a obra selecionada.

3. *Contar histórias, debater o tema*: o professor espalha algumas obras na mesa (contexto presencial) ou o professor encaminha por *e-mail*, whatsapp ou compartilha no Google Classroom ou no Drive algumas obras (contexto remoto) e solicita que cada aluno escolha uma obra. Após a escolha, o pro-

fessor pergunta quem poderia se voluntariar para contar a história da obra selecionada e lida. Após a leitura, alunos vão debater sobre o tema central, geralmente um tema que demande um posicionamento e maior criticidade. O professor pode disponibilizar uma única obra, solicitar que façam a leitura em casa ou na própria aula e todos debaterão sobre o tema selecionado. Nível: intermediário ou avançado, de acordo com a obra selecionada.

4. *Elaborar textos verbais*: o professor pode solicitar aos alunos que redijam textos verbais para as narrativas visuais. Nível: intermediário ou avançado, de acordo com a obra elaborada.

5. *Elaborar narrativas visuais*: após trabalhar com narrativas visuais em aulas anteriores, como exemplo para que alunos conheçam, interajam e se familiarizem, o professor pode solicitar que em duplas ou individualmente, os alunos elaborem narrativas visuais. Os temas podem ser decididos pelos alunos (têm autonomia e liberdade para decidirem) e as imagens podem ser do Google imagens, ou fontes que disponibilizam diversas imagens gratuitamente. Para os mais tecnológicos, podem criar as próprias imagens ou manipular fotos. Depois de concluídas as obras, o professor pode solicitar que as compartilhem com o grupo. Portanto, todos contarão as histórias presentes nas narrativas visuais que criaram. Nível: intermediário ou avançado, de acordo com a obra elaborada.

Por meio das discussões teóricas e das práticas sugeridas, esperamos que se possam ter uma noção sobre possibilidades de trabalho com multimodalidades e narrativas visuais em aulas de línguas (materna e estrangeiras).

### **Considerações finais - Disso tudo, o que fica?**

Alinhavar um capítulo que expõe teoria e prática que envolvem multimodalidades, multiletramentos e narrativas visuais é tarefa hercúlea em tão reduzidas laudas. No entanto, deixamos aqui algumas reflexões, no intuito de contribuir para práticas mais significativas e válidas no contexto de sala de aula, em especial, de línguas estrangeiras/adicionais.

Diante do exposto, pretendemos demonstrar que o contexto contemporâneo demanda novas práticas, novos letramentos e novas didáticas, contando com o auxílio de uma multiplicidade de recursos, pois a época é outra e os aprendizes são conectados, tecnológicos, multimodais, demandando que o professor acompanhe esse perfil, adaptando sua prática, a fim de motivar alunos e potencializar a aprendizagem.

Entendemos que os recursos auxiliares são diversos e estão ao alcance de alunos e professores, isto é, são ferramentas em prol do ensino e da aprendizagem que devem ser utilizadas para alcançar os objetivos propostos. No olho do furacão, tivemos que nos adaptar rapidamente, procurando interação e combater a evasão em pleno contexto pandêmico. Utilizamos aplicativos, plataformas e tecnologias digitais em geral, a fim de seguir com a educação em pleno vapor. Nem tudo foram flores, e sabemos que no contexto pós-pandêmico, nada voltará a ser como antes. O normal de antes já inexistiu. O professor teve que se reinventar, ultrapassando barreiras, vencendo desafios, transpondo limites.

Falar de multimodalidades nem sempre significa ater-se somente a tecnologias digitais, prova disso é a proposta em tela, ou seja, trabalhar com narrativas visuais, mesmo em modalidade remota. Podemos incentivar a leitura, a criatividade, a reflexão por meio de textos literários, em nosso caso, optamos por narrativas visuais por inúmeras razões: o leitor exerce papel de coprodutor de significados, é coautor, exerce autonomia, fomenta a criatividade e a reflexão, incita a criticidade e pratica a língua alvo (materna e/ou estrangeiras/adicionais).

Em suma, esperamos ter despertado gosto e o prazer pela leitura de narrativas visuais, que são obras inconclusas, abertas, metafóricas, cujo percurso é sempre incerto, fluido, errante, mas jamais imune de significação. Que tenhamos proporcionado espaços de reflexões e diálogo sobre o tema.

## Referências

- BLAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 75-91.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 julho 2020.
- BRENER, Fernanda Machado. *Práticas de letramentos literários multimodais na formação do professor-leitor*. 2018. 166 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- CAGNETI, Sueli de Souza. A literatura infantil e a nova concepção de leitor. *Revista de Divulgação Cultural*. Blumenau, ano 23, n. 73-74, p. 11, ago. 2001
- CAMARGO, Luis. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 141-161.
- CAZDEN, C. et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.
- COPE, Bill; KALANTZIZ, Mary. (Org.) *Multiliteracies*. Literary learning and the design of social futures. London, New York. Routledge, 2000.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A Grammar of Multimodality. *The International Journal of Learning*, V. 16, N2, 2009. Disponível em: <http://www.Learning-Journal.com>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.
- COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

CRUZ, Nelma Pimenta. *Narrativas visuais: múltiplos olhares, leituras plurais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de Concentração em Leitura e Cognição) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/464/1/NelmaCruz.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Encantamento e reflexões à luz do imagético: a narrativa visual na contação de histórias. In: MIRANDA, Caio Vitor Marques; Cláudia Cristina. (Orgs.) *Reflexões, diálogos e perspectivas sobre literatura e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 129-164.

FERREIRA, Cláudia Cristina. *Encantamento e reflexões à luz do imagético: a narrativa visual na contação de histórias*. Monografia (Especialização em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil), FATUM/UNIFIL, Londrina, 2018.

FERREIRA, Cláudia Cristina. L(V)er com outros olhos: a narrativa visual enaltecendo o literário na metáfora sombra. No prelo.

GIBBONS, Alison. *Multimodality, Cognition, and Experimental Literature*. Nova Iorque: Routledge, 2012.

HEBERLE, Viviane. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Caderno de Letras (UFRJ)*, n. 27, 2010, p. 101-116.

HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015. p. 19-34.

KLEIMAN, Ângela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glicia A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 3, p. 69-86.

KRESS, Gunther. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.

LAGO, Angela Maria Cardoso. *A raça perfeita*. Rio Grande do Sul: Projeto, 2004.

LAGO, Angela Maria Cardoso. *Cenas de rua*. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LEFFA, Vilson José; BEVILÁQUA, André Firpo. Aprendizagem ergódica: a busca do hipertexto responsivo no ensino de línguas. *Revista Língua e Literatura*, v. 21, n. 38, 2019, p. 99-117. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/3398>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1976.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. (Org.). *Gêneros discursivos*

e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 171-189.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas*. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NEVES, André. *Seca*. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard London/NY: Routledge, 1996.

OLIVEIRA, Ieda de. (Org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-47.

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. *A narrativa visual na literatura infantil brasileira: histórico e leituras analíticas*. Joinville, SC: Univille, 2012.

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. A ilustração e a narrativa visual nos livros para a infância. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. *Contaço de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015. p. 238-253.

ROJO, Helena Rodrigues. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, Vol. 38 No. 1, 2017, p. 1-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32219> Acesso em: 21 jan. 2021.

ROJO, Helena Rodrigues. *Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ROJO, Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA; E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-33.

SAGAE, Pedro. *Imagens e enigmas na literatura para crianças*. 2008. 306 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SAGAE, Peter. Na poesia do vento. *Dobras de leitura O'Blog*, São Paulo, 27 out. 2011. Disponível em: <http://dobrasdaleitura.blogspot.com/2011/10/peter-osagae-creio-haver-certa.html>. Acesso em: fev. 2021.

SALVACITI, Vera Lúcia Carvalho Grade. Gêneros e Letramento visual: uma proposta para o uso da imagem em atividade de escrita em ILE. *In*: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. (Org.). *Gêneros Discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 102-122.

## APÊNDICE

**Premiações de melhor livro imagem (FNLJ)**

Ano de Premiação	Ano de Produção	Obra Premiada	Autor(a)	Ilustrador(a)	Editora
<b>1982*</b> (inaugurou a categoria <i>imagem</i> .)	1981	Ida e volta (1969, 1975, 1976)		Juarez Machado	Primor (atualmente Agir)
		Coleção Peixe Vivo: * Todo dia; * De vez em quando; * Cabra-cega; * Esconde-esconde.		Eva Furnari	Ática
1983	1982	A bruxinha atropalhada		Eva Furnari	Global
1984	1983	Filó e Marieta		Eva Furnari	Paulinas
1985	1984	Outra vez		Angela Lago	Miguilim
1986	1985	A menina, o cobertor		Luís Lorenzon	FTD
1987	1986	Chiquita Bacana e as outras pequetitas		Angela Lago	Lê
1988	1987	O dia-a-dia de Dadá		Marcelo Xavier	Formato
1989	1988	A menina da tinta		Maria José Boaventura	Vigília
1990	1989	<b>Não houve premiação</b>			
1991	1990	A menina e o dragão		Eva Furnari	Formato
1992	1991	Noite de cão		Graça Lima	Salamandra
1993	1992	Pula, gato!		Marilda Castanha	Santuário
		O cântico dos cânticos ( <i>Hors Concours</i> )		Angela Lago	Paulinas
		Truks ( <i>Hors Concours</i> )		Eva Furnari	Ática

1994	1993	O caminho do caracol  O gato Viriato	Helena Alexandrino  Roger Mello		Studio Nobel  Ediouro
1995	1994	A Bela e a Fera (adaptação de Madame Beaumont, de 1756, resumo da obra de Madame Villeneuve, 1740)  Cena de rua ( <i>Hors Concours</i> )	Rui de Oliveira  Angela Lago		FTD  RHJ
1996	1995	Zoom (tradução)	Gilda de Aquino (trad.)	Istvan Banyai	Brinque-Book
1997	1996	<b>Não houve premiação</b>			
1998	1997	Leonardo	Nelson Cruz		Paulinas
1999	1998	<b>Não houve premiação</b>			
2000	1999	<b>Não houve premiação</b>			
2001	2000	Seca	André Neves		Paulinas
2002	2001	Emoções	Juarez Machado		Agir
2003	2002	Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem: * Chapeuzinho Vermelho * João e Maria * O Barba-Azul	Rui de Oliveira e Luciana Sandroni	Rui de Oliveira	Companhia das Letrinhas
2004	2003	<b>Não houve premiação</b>			

2005	2004	História Muda? * Omar e o mar; * No fim do mundo muda o fim; * O amor cego do morcego.  A raça perfeita ( <i>Hors Concours</i> )	Cláudio Martins  Angela Lago (colaboração de Gisele Lotufo)	Dimensão  Projeto
2006	2005	O rouxinol e o imperador (adaptação)	Taisa Borges	Peirópolis
2007	2006	A linha do Mário Vale	Mário Vale	RHJ
2008	2007	A pequena marionete	Gabrielle Vincent	Editora 34
2009	2008	Rabisco: um cachorro perfeito	Michele Iacocca	Ática
2010	2009	Onda	Suzy Lee	Cosac Naify (atualmente Companhia das Letrinhas)
2011	2010	Selvagem ( <i>Hors Concours</i> )  Telefone sem fio	Roger Mello  Ilan Brenman	Global  Companhia das Letrinhas
2012	2011	A chegada	Shaun Tan	Edições SM
2013	2012	O jornal	Patrícia Auerbach	Brinque-Book
2014	2013	Bárbaro	Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas
2015	2014	O galo e a raposa	Alexandre Camanho	SESI - SP
2016	2015	Haicais visuais ( <i>Hors Concours</i> )  Jornada	Nelson Cruz  Aaron Becker	Positivo  Record
2017	2016	Uma criança única	Guojing	V & R

2018	2017	De flor em flor	JonArno Lawson	Sydney Smith	Companhia das Letrinhas
2019	2018	Romeu e Julieta	William Shakespeare. Tradução An- dré Caramuru Aubert	Mercè López	SESI-SP
2020	2019	<b>Não houve divul- gação de todas as categorias até o término desse artigo</b>			

**Fonte:** baseada nas informações disponíveis em:  
<http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>.

A premiação FNLIJ conta, atualmente, com 18 categorias: Criança; Imagem; Informativo; Jovem; Literatura em Língua Portuguesa; Livro Brinquedo; Melhor Ilustração; Poesia; Projeto Editorial; Reconto; Teatro; Teórico; Tradução/adaptação (criança/jovem/informativo/reconto); Escritor Revelação; Ilustrador Revelação.

COMO PINCELADAS EM UMA TELA INÉDITA:  
REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA DOS  
MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL  
PANDÊMICO

Carolina Favaretto Santo  
Cláudia Cristina Ferreira

**Comentários introdutórios**

A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) evidenciou certos avanços tecnológicos como, por exemplo, nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, como consequência, as habilidades e competências comunicativas dos alunos sofreram significativas alterações. Entretanto, devido a fatores sócio-políticos e econômicos, muitas vezes, em sala de aula, não conseguimos contemplar uma relação significativa entre a vida do aluno com o conteúdo ensinado, mantendo-nos presos a tradições e métodos ultrapassados.

No mundo globalizado e plural em que vivemos, não há como afirmar que existam somente meios monomodais de expressão de linguagem (COPE; KALANTZIS, 2000), tampouco ignorar a multiplicidade de recursos comunicacionais. É necessário que se tenha consciência da natureza multimodal da língua em uso, transpondo a multimodalidade da teoria à prática pedagógica, tornando o processo de aprendizagem da língua alvo significativo para o aluno. Nesse âmbito, este artigo tem por escopo dialogar e refletir sobre como o processo de ensino e aprendizagem pode se beneficiar mediante a construção de sentidos (*meaning making*)

a partir da organização de recursos multissemióticos presentes no dia a dia de grande parte da população.

Muito tem se discutido acerca do processo de ensino e aprendizagem no âmbito das línguas estrangeiras/adicionais. Nas atuais circunstâncias, devido ao contexto pandêmico mundial, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação nunca estiveram tão ativas e presentes (em alguns) contextos, principalmente na academia, onde pesquisadores têm desempenhado um incansável e incessante papel para contribuições científicas e educacionais (LIBERALI, 2020; RIBEIRO, 2020). Quando ponderamos em como a comunicação ocorre em meio a este cenário, não podemos deixar de pensar na influência das diferentes mídias digitais, por isso, faz-se primordial a reflexão sobre possíveis meios em que a aprendizagem pode ocorrer na contemporaneidade por parte dos educadores, buscando aproximar práticas realizadas fora de sala de aula, com o que o aluno é apresentado dentro da escola, que neste caso ocorre virtualmente.

Em meio a inúmeros estímulos comunicacionais e bombardeios de informações diversas em diferentes formatos e modos de representação, aprendizes estão expostos a uma realidade virtual, digital e conectada, a qual passou fazer parte do processo educacional, visto que as aulas presenciais foram suspensas diante de um inimigo comum e invisível a olho nu, dando espaço a ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Por isso, averigua-se urgência às pesquisas que, de alguma forma, se ocupem de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem em tempos adversos como este.

Tendo isso em mente, este capítulo tem como propósito dialogar e refletir sobre como o processo de ensino e aprendizagem pode se beneficiar mediante a construção e ressignificação de sentidos e significados a partir da organização de recursos multissemióticos presentes no dia a dia de grande parte da população. Para isso, recorreremos ao manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN, *et al.*, 1996), o qual foi escrito no fim da década de 90, porém se encontra bastante atual, e estudos decorrentes desta linha de pesquisa, e buscamos estabelecer relações entre eles e a atual conjuntura na qual nos encontramos, com

foco no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais a fim de preencher possíveis lacunas encontradas e fomentar a prática reflexiva por parte de professores e pesquisadores no campo da linguística aplicada nos dias de hoje.

## 1. Construindo pontes entre o passado, o presente e o futuro

Os avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se tornaram mais evidentes após a catástrofe da pandemia da COVID-19<sup>1</sup>. Tais avanços serviram como refúgio e alternativa para novos tipos de comunicações em vários lugares do mundo, atingindo, conseqüentemente, o contexto escolar. Entretanto, sabemos que essas influências também serviram como fatores agravantes no que diz respeito à desigualdade social presente em diversos pontos do globo. Sendo assim, pode-se afirmar que essas ferramentas digitais aqui em questão podem ser encaradas como positivas e excludentes ao mesmo tempo, evidenciando a necessidade de medidas político-sociais e econômicas acerca do acesso à informação e recursos tecnológicos nos dias de hoje. Como professores e pesquisadores, muitas vezes nos sentimos incapazes e impotentes diante deste abismo social perante a desigualdade presente em nosso país. Porém, sem perder a esperança e sem deixar de lutar pelo que é certo em nome da educação, devemos perseverar para melhor exercer nosso trabalho naquilo que é passível de mudança por nossa parte.

Quando o tocante é a diminuição da distância entre a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1989) e práticas pedagógicas realizadas dentro da sala de aula, nos remetemos ao fato de que a “proliferação de canais de comunicação e mídias apoiam e aumentam a diversidade cultural” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 61), o que nos leva a recordar o caráter indissociável e dialógico entre língua e cultura (FERREIRA, 2020). Nesse viés, à luz da perspectiva sociocultural, entendemos a linguagem como

---

1 Sob orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), O Ministério da Educação (MEC) publicou, no dia dezessete de março de 2020, a portaria nº 343 “que regulamenta as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais pelo ensino a distância (EaD) pelo prazo de 30 dias ou, em caráter excepcional, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia” (BRASIL, 2020, p. 39).

um sistema desenvolvido por meio da cultura e construído através da interação. Concordamos, portanto, com a teoria Vygotskyana (1984) quando a mesma afirma que “o homem constitui-se como sujeito por meio de suas interações sociais, e é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura” (REGO, 2019, p. 93). Portanto, a linguagem, nessa concepção, “é vista como um produto social, e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, e é na interação com o outro que as novas gerações aprendem com as gerações precedentes” (SCHULZ *et al.*, 2012, p. 10).

Essa relação dos indivíduos com o meio sociocultural torna-se essencial no desenvolvimento da linguagem, e esse processo está permeado pelas TDIC, juntamente com múltiplos modos de representação em ambientes de comunicação vigentes. Contudo, sem a menor ideia de que um dia o mundo enfrentaria uma batalha contra um vírus e estaria sujeito a contato intenso e exposição imediata e abrupta aos diversos meios de comunicação *online*, há vinte e quatro anos, um grupo de dez pesquisadores de várias localidades do planeta (todas pertencentes a países considerados “desenvolvidos”, com políticas muitas vezes bem contrastantes se comparadas a países denominados “emergentes”), se reuniram na cidade de Nova Londres (EUA) para debater um “tópico de urgência global, institucional e cultural – a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, e o significativo aumento da diversidade cultural e linguística”<sup>2</sup> (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 63). Trata-se do que eles denominaram de Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos.

Conhecidos como o Grupo de Nova Londres (*New London Group*), esses pesquisadores perceberam uma necessidade de mudança em relação a métodos tradicionais de letramento, os quais focavam no ensino da língua mediante sua dimensão estrutural. Em contraste, o grupo propôs uma pedagogia que abrange o uso da língua a partir de seus diferentes modos de representação, enfatizando sua natureza dinâmica e multi-

---

2 Texto original: “We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 63).

modal, e como os novos meios de comunicação estão remodelando o modo como a linguagem é produzida. Ao focar também nas diferenças linguístico-culturais, essa nova pedagogia oferece um olhar mais crítico para o exercício efetivo da cidadania a partir da interação com múltiplas linguagens. Deste modo, espera-se que “educadores e estudantes vejam a si mesmos como participantes ativos em uma mudança social, conforme aprendizes que podem vir a se tornar designers ativos, “fazedores” de futuros sociais” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 64), daí o que dois integrantes do grupo, Cope e Kalantzis (2000), caracterizam o termo Multiletramentos como sendo o “design de futuros sociais”. Portanto, na contemporaneidade

[...] se, por um lado, estudos linguísticos mais tradicionais calcavam-se em uma visão estruturalista de língua em que se priorizavam contextos sincrônicos e presenciais, a sociolinguística emergente deverá partir da ideia de língua como prática social cujas complexidades que emergem dos atuais contextos comunicativos *online* sejam levadas em conta. (BLOMMAERT, 2017 apud DUBOC, 2019, p. 04)

O grupo (doravante NLG) propõe uma pedagogia que vá somar/acrescentar ao que já existe, e salientam que “o projeto suplementa, e não critica, o currículo existente e as abordagens pedagógicas existentes para o ensino de língua e letramento” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 89). Os pesquisadores em questão tinham como propósito dialogar com professores e educadores ao redor do mundo, e ao redigirem seus pensamentos e ideias, levantaram o seguinte questionamento: “Como podemos suplementar o que a escola já faz?” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 72). Relacionando esta pergunta a conteúdos presentes no manifesto aqui discutido com pesquisas ligadas a comunicações transnacionais (BLOMMAERT; SPOTTI, 2019) e a um documentário recentemente lançado pela plataforma de transmissão de conteúdos, Netflix, intitulado “O dilema das redes”, chamamos atenção para um cuidado em relação ao impacto das redes sociais na vida dos indivíduos, mais precisamente, dos alunos, pois “estes novos discursos podem ser encarados como

uma abertura para novas possibilidades sociais e educacionais, ou como novos sistemas de controle e exploração” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 67 – tradução minha<sup>3</sup>).

Nessa seara, destacamos o papel da cultura digital na vida dos sujeitos contemporâneos. Presente nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil atualmente (BRASIL, 2017), competências relacionadas a múltiplas linguagens, tecnologias digitais e diversidade cultural se fazem presentes com a finalidade de alcançar valores, conhecimentos e criticidade para uma participação ativa e cidadã em um mundo globalizado, como podemos ver na sexta competência específica de linguagens para o ensino fundamental:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63)

Ao reconhecer que a comunicação é multicultural e multimodal, não podemos ignorar e distanciar o uso de ferramentas tecnológicas e diferentes modos de representação de práticas educacionais. Porém, devemos reconhecer uma possível “manipulação algorítmica por trás das chamadas guerras da cultura digital” (DUBOC, 2019, p. 04), reiterando cautela e discernimento na utilização de certos mecanismos em práticas pedagógicas.

Considerando os dois lados da moeda, podemos concordar com Lévy (2010, p. 14) quando o filósofo reconhece que “a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais [...] o ensino e a aprendizagem, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, se encaixam em novas configurações sociais”. Tais configurações sociais, ao estarem proporcionalmente combinadas com práticas pedagógicas,

3 Texto original: “These new workplace discourses can be taken in two very different ways – as opening new educational and social possibilities, or as new systems of mind control and exploitation” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 67).

auxiliam para um desempenho cognitivo mais vantajoso durante a aquisição de uma nova língua estrangeira/adicional. Apesar disso, no papel de educadores, não basta somente sermos “tecnológicos”, pois “os alunos precisam desenvolver a capacidade de se comunicar, negociar e engajar criticamente nos meios em que estão inseridos” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 67 – tradução minha<sup>4</sup>), logo, necessitamos ser digitalmente letrados.

O termo letramento digital pode ser entendido sob uma ótica que vai além da capacidade de decifração de um sistema de signos específicos e veiculados pela linguagem hipermediática dos textos eletrônicos. Letramento digital remete a outras dimensões discursivas que, por sua vez, levam a uma percepção mais crítica da produção, dos modos de distribuição e circulação da cultura cibernética na sociedade. (LOPES, 2013, p. 41)

De acordo com a citação acima, os aprendizes deveriam fazer uso não só das múltiplas linguagens, mas também de diferentes letramentos, como o tecnológico, social e midiático, para que o uso da língua possua caráter transformador. Para isso, durante práticas pedagógicas, é indicado que a língua seja usada para criar conexões significativas entre o que o aluno aprende e o que ele manifesta diante do que aprendeu. Uma vez que o processo de aprendizagem é excluído do contexto social do aluno, ele perde o sentido, e conseqüentemente, sua relevância. Por isso, como professores deveríamos nos recordar de que “significados pertencem a culturas, e não a modos semióticos específicos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2010, p.102).

Deste modo, devemos fazer uso desses recursos multimodais de maneira a possibilitar oportunidades para que os alunos possam, por meio da prática, exercerem a função de redesigners<sup>5</sup>, ou seja, aplicarem

4 Texto original: “students need to develop the capacity to speak up, to negotiate, and to be able to engage critically with the conditions of their working lives” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 67).

5 Entedemos este processo a partir do que foi posto pelos pesquisadores membros do Grupo de Nova Londres (1996), ou seja, “propomos o tratamento de qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua/linguagem para produzir ou consumir textos, como uma forma de Design, envolvendo três elementos: designs disponíveis, o ato de realizar o design e o redesign. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que a construção de sentido/significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas” (CAZDEN, *et al.*, 1996,

seus próprios pontos de vista e percepções mediante o que Kress (2010) denomina de “orquestração de diferentes modos de representação”, complementando o fato de que “a aprendizagem e produtividade são resultados de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 73).

Partindo deste princípio, vale salientar que quando falamos sobre textos, estamos nos referindo à qualidade multimodal dos mesmos. Por mais que pareça redundante trabalharmos com a expressão “texto multimodal”, tal nomenclatura ainda se faz necessária, posto que em alguns contextos ainda prioriza e valoriza-se a utilização de somente um meio semiótico para a transmissão de sentido ou mensagem durante as aulas. Porém, ignora-se o fato de que mesmo que o texto aparente possuir somente um modo, como um livro, por exemplo (modo escrito/impresso), conseguimos identificar diferentes representações, como no tamanho e tipologia da fonte e no uso de imagens e cores, por exemplo. Assim, todo texto pode ser multimodal, mesmo que só tenha um formato (texto escrito) (SILVA, 2007, p. 03).

Logo, espera-se que os alunos desempenhem o que Royce (2007) chama de competência comunicativa multimodal, isto é, “o conhecimento e uso da linguagem envolvendo suas dimensões comunicativas em diferentes modos, como o visual, gestual, auditivo e espacial” (HEBERLE, 2010, p. 102). Por isso, revalida-se o pensamento de Moreno e Tonelli (2019), no qual afirmam que “não basta a inserção de textos multimodais e multissemióticos embebidos em diversas linguagens performativas, mas, sim, um trabalho com o processo de criticidade” (p. 198), contribuindo para que este processo de criação, ou redesign a partir de textos e conteúdos pré-existentes, não seja somente uma reprodução, e possua caráter transformador perante os estudantes.

Professores e alunos devem ser capazes de escolher entre estas diversas opções de modos de representação disponíveis e se sentirem livres para fazerem uso dos mesmos, de modo a aumentar a relação significativa entre o aprendizado e a “vida real”. O Grupo de Nova Lon-

dres (1996) identificou sete principais tipos de modos de representação (representação escrita, representação da linguagem oral, representação visual, representação auditiva, representação tátil, representação gestual e representação espacial), ao informar um dos conceitos-chaves dos Multiletramentos: a Multimodalidade. Para o grupo, multimodalidade é a “complexa inter-relação e conexão entre diferentes modos, sendo eles: linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 78). Assim sendo, insistimos na afirmação de que “toda construção de sentido é multimodal” (CAZDEN, *et al.*, 1996, p. 81).

A partir do que Kress e van Leeuwen (2010) denominam de “orquestração” de diferentes modos de representação, isto é, a integração de diferentes linguagens, uma nova perspectiva de construção de significado se torna possível, já que este processo está em consonância com a “inerente multiplicidade de percepções e expressões humanas” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 423 – tradução nossa<sup>6</sup>), trazendo à tona o conceito de sinestesia. Nessa perspectiva, teóricos da Teoria dos Multiletramentos referem à sinestesia como um meio de transitar por entre diferentes linguagens ou modos de representação paralelos para transpor sentidos. Como Cope e Kalantzis descrevem,

podemos descrever em palavras cenas que podem ser representadas por imagens, ou possuírem representações tridimensionais visualizadas em duas dimensões, ou também serem representadas através da linguagem gestual, o que outrora poderia ser expresso em palavras faladas. (2009, p. 423 – tradução nossa<sup>7</sup>)

Vale salientar que multimodalidade não está unicamente relacionada à recursos tecnológicos, como indicado por Rojo (2012, p. 08): “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias,

6 Texto original: “At the heart of the processes of integration is the inherent ‘multiness’ of human expression and perception” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 423).

7 Texto original: “We can describe in words scenes that might otherwise be represented with pictures, or represent three dimensional spaces visually in two dimensions, or represent through the gesture language of signing what might otherwise have been said in spoken words” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 423).

mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado”. Apesar disso, perante atuais circunstâncias pandêmicas em que vivemos, encontramos na tecnologia amparo para que o processo de ensino e aprendizagem seja facilitado, se tornando praticamente nosso único meio de comunicação possível dentro do distanciamento social no qual nos encontramos.

À vista disso, podemos encarar essa nova forma de ensinar como inspiração para práticas futuras, onde a tecnologia pode desempenhar papel motivador para o aprendiz. Entretanto, como colocado por Ribeiro (2020, p. 03), precisamos levar em conta consequências geradas pela pandemia, fazendo com que, por outro lado, algumas tecnologias passaram a ser vistas “como “vilãs”, em específico porque ampliariam as desigualdades entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as, evidenciando assim o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas”. Esse fato nos convida a refletir, para então repensarmos nossas práticas.

## **2. Caminhando para futuros possíveis: o que podemos fazer em meio a esse cenário?**

Neste caminho, nos deparamos com alguns paradoxos no que tange o ambiente educacional atual. Apesar da vasta quantidade de pesquisas e publicações acerca da importância e contribuições das TDIC para a educação, ainda encontramos obstáculos consideráveis nesta empreitada como professores e educadores. Em seu mais recente artigo, Ribeiro (2020) nos atenta para tal fenômeno:

Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as,

adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (RIBEIRO, 2020, p. 7)

Encontramos nesse paradoxo uma chance para tentarmos implementar em nossas práticas, na medida do possível, umas das ideias principais propostas pelo Grupo de Nova Londres, a de uma negociação e construção de sentido (*meaning making*) consciente e transformadora. Ao perceberem e entenderem que as diferenças entre povos, textos e meios de comunicação não são neutras, os alunos podem, então, tentar aprender a “negociá-las abertamente, provocar sempre o diálogo (intercultural e linguístico), não criar homogeneidades, mas arbitrar diferenças” (RIBEIRO, 2020, p. 10). Esta ação corrobora preceitos estabelecidos pelo grupo, o qual declara que “para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, e não tentar ignorar ou apagar as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propostas – que os estudantes trazem para esse processo” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 72 apud RIBEIRO, 2020, p. 10).

Em uma recente contemplação sobre o papel da educação em tempos pandêmicos, Liberali (2020) propõe em seus comentários introdutórios, questões que nos fazem pensar sobre como nós, educadores e pesquisadores, podemos agir em meio a tanta injustiça, desigualdade e descaso por parte de um governo, que muitas vezes, condiz com o que Mbembe (2016) denominou como necropolítica<sup>8</sup>. Nesse viés, embasando-se no conceito do Inédito Viável, de Freire (1970/1987), a autora contradiz a asserção “situações-limites, colocadas pela realidade imediata, podem imobilizar os sujeitos” (LIBERALI, 2020, p. 14). Concordo com a autora quando a mesma afirma que, perante a situação que nos encontramos, precisamos nos “colocar frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível” (p. 14).

---

8 TEMÁTICAS | ACHI L LE MBEMBE Arte & Ensaios | Revista do PPGAV/EBA/UFRJ | n. 32 | dezembro 2016. Em: Liberali (2020, p. 13).

Entendemos que ser professor(a) neste momento não é tarefa fácil, porém, sem romantizar as circunstâncias, esses tempos adversos podem ser encarados como telas inéditas (situações sem precedentes), prontas a receberem múltiplas pinceladas, para que, ao final, feita por várias mãos, uma nova obra de arte possa ser vislumbrada a fim de buscar diminuir incômodos e lacunas presentes na educação brasileira. Afunilando essa visão para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais, uma dessas pinceladas pode ser a utilização de propostas encontradas na Pedagogia dos Multiletramentos, com o propósito de minimizar distâncias entre ações pedagógicas e o cotidiano do aluno, assim como desigualdades encontradas perante a pluralidade presente nos meios de comunicação e interações mundiais.

Por isso, como consequência da evolução tecnológica e de como a comunicação ocorre nos dias de hoje pela panorâmica mundial atual, professores necessitam maior atenção e cuidado quanto à utilização dos recursos digitais disponíveis. Não basta somente ter o conhecimento básico sobre instruções e usos de certo equipamento ou ferramenta; é preciso analisar criticamente como esse instrumento pode beneficiar na maneira como a língua é ensinada e transposta. É primordial que não coloquemos toda a culpa no professor, muito menos nos alunos, visto que há barreiras que vão além do mero discurso de que “professores precisam se reinventar diariamente”, ou que “alunos não são interessados”; devemos nos recordar de que, como membros/integrantes ativos e essenciais da educação brasileira, devemos lutar para que melhorias ocorram. Todavia, não podemos fazer isso de braços cruzados, então, respondendo à pergunta desta seção, podemos voltar nossos olhares a medidas e ações que podemos, dentro de nossos limites, executar, para que o processo de ensino e aprendizagem durante esta pandemia seja o mais proveitoso e transformador possível.

Em suma, procuramos com este capítulo, propor ponderações e reflexões sobre a situação atual da educação no Brasil e no mundo, chamando atenção para o uso da Pedagogia dos Multiletramentos como forma de aproximar o conteúdo visto em ambientes virtuais de aprendizagem com práticas comunicacionais que ocorrem no momento, considerando o distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus. Espera-

mos, com este estudo, oportunizar aos estudantes um desempenho mais amplo e crítico no exercício do idioma alvo como ação social, intercultural e multimodal. Além disso, esperamos fomentar diálogos acerca de possibilidades no ensino de línguas estrangeiras/adicionais à luz da multimodalidade, da tecnologia e dos novos parâmetros de comunicação.

Almejamos, portanto, contribuir com os diálogos sobre processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais de forma a motivar o uso dos multiletramentos no intuito de diversificar a prática pedagógica e encorajar os aprendizes a serem mais críticos e reflexivos, aprendendo além dos aspectos linguístico-culturais, ou seja, como posicionar-se diante de temas variados a fim de serem protagonistas de uma prática transformadora. Ressaltamos a necessidade da capacitação contínua do professor-pesquisador para que posicionamentos e condutas perante o ensino possam ser renovados, revistos, revisitados e ampliados.

## Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.) *Multiliteracies*. Literary learning and the design of social futures. London, New York. Routledge, 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. A Grammar of Multimodality. *The International Journal of Learning*, V. 16, N2, 2009. Disponível em: <http://www.Learning-Journal.com>. Acesso em: 07 julho 2020.

DUBOC, A. P. M.; FORTES, O. B. S. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti (Tilburg University). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. (Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-56.

- HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Caderno de Letras (UFRJ)*, n. 27, 2010, p. 101-116.
- KRESS, G., van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. (2ed.). 2010, p. 101-116.
- KRESS, G. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIBERALI, F. C. (Org.). *et al. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível / Organizadores: Fernanda Coelho Liberali, Valdete Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- LOPES, D.V.; BARBUIO, E. Novas tecnologias e recursos virtuais para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Eletrônica Pedagogia em Foco*. Iturama: MG: FAMA. v.8. set. 2013. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/4420680/pratica-pedagogica-na-educacao-infantil#pf38>> acesso em: 18 maio 2021
- MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx e Engels: história*. São Paulo: Ática, p. 147-181 (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1989.
- MORENO, T. R. A.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: estado da arte de concepções teórico-práticas do agir docente politicamente emancipatório. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 197-206.
- REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural em educação*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Pensar Línguas Estrangeiras*, Caxias do Sul, n. 1, mar./set. 2012.
- SILVA, G. G. *Multimodalidade na sala de aula: um desafio*. 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12655/12655>. Acesso em 07 set 2020.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## MAPEANDO TEMÁTICAS NO TELETANDEM: AS SESSÕES DE MEDIAÇÃO COMO CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Victor César de Oliveira

Douglas Cunha dos Santos

### **Introdução**

Frente ao mundo globalizado e o avanço midiático, encontramos num momento propício para repensar meios e práticas de línguas e culturas estrangeiras. O contato com o estrangeiro, com informações atualizadas em tempo real, que há anos se apresentava de forma segregacionista e seletiva, hoje já toma parte no cotidiano, e dessa forma abrange uma maior parcela da sociedade.

As novas tecnologias de informação e comunicação, o acesso democrático à internet, sejam nas bandas fixas ou móveis, promovem novas ferramentas e recursos que sustentam a demanda dessa nova sociedade. Focamos, então, na potencialidade dessas novas tecnologias para práticas de língua e cultura estrangeira.

O presente trabalho se estabelece no contexto do Teletandem, no qual os participantes têm a oportunidade de interação real com diferentes povos, línguas e culturas, promovendo um ambiente singular para a aprendizagem. Enfocaremos as sessões de mediação para realizar um mapeamento de temas abordados entre os participantes brasileiros e,

também, para observar a atuação dos alunos e professor/pesquisador/mediador com os grupos.

### **Ações telecolaborativas e (tele)tandem**

Dentro do contexto Tandem (DELLILE e CHICHORRO, 2002), os participantes se alternam entre os papéis de aprendiz mais e menos proficiente em função de um mesmo objetivo: a aprendizagem de uma língua. Embora essa interação muito se assemelhe à uma conversa comum, um bate-papo, ou ainda a troca de experiências entre professores particulares, Vassallo & Telles (2006, 2009) destacam que esse não é o caso.

Muito além da troca linguística, dentro das interações em tandem há um espaço compartilhado propício às trocas de informações culturais e experiências pessoais dentro do ambiente estrangeiro, de forma a construir relações sociais e desenvolver competências linguísticas e culturais.

Schwienhorst (1998) destaca a presença de três princípios nas práticas em Tandem: a reciprocidade, o bilinguismo e a autonomia que podem influenciar no sucesso do processo de aprendizagem.

O princípio da reciprocidade indica que ambos os interagentes devem ter oportunidades iguais de aprendizagem, trazendo equidade no tempo de instrução de cada língua/cultura. Brammerts (2003) reconhece que ambos os parceiros devem se beneficiar das trocas estabelecidas.

O bilinguismo, como é referenciado o uso separado das línguas, é o princípio que promove ampla oportunidade para as práticas das línguas durante a interação de forma equilibrada e igualitária. Cada língua deve ter seu próprio espaço para instrução/aprendizagem dentro da sessão e deve-se evitar o uso alternado de línguas, a fim de promover uma maior dedicação à língua-alvo durante seu momento na interação.

O terceiro princípio, autonomia, se destaca dos dois primeiros ao ser de difícil definição, sendo confundido com a autoinstrução. Porém, Little (2003, s/p) indica que “(...) há consenso que a prática da autonomia do aprendiz requer percepção, uma atitude positiva, capacidade para

reflexão e uma disposição para ser pró-ativo em auto-gerenciamento e na interação com outros<sup>1</sup>”. Segundo Brammerts (2003), a autonomia prevê o autogerenciamento do processo de aprendizagem, sendo de responsabilidade dos pares estabelecer suas próprias metas e pensar em como alcançá-las dentro da parceria.

Integrando as tecnologias digitais ao modelo tandem, a ação ultrapassa o âmbito da colaboração e passa a ser de telecolaboração. Belz (2003, p. 2) elucida:

Nas parcerias telecolaborativas, aprendizes, internacionalmente distantes, paralelamente às aulas de línguas, usam ferramentas de comunicação propiciadas pela Internet como e-mail, bate-papo, listas de discussão, e MOOs (assim como outras formas de comunicação eletronicamente mediada), como suporte para a interação social, diálogo, debate e troca intercultural. [...] A telecolaboração pode ter um valor específico para os estudantes que não possuem a oportunidade significativa (orientada pelo professor) de interagir com pessoas de outras culturas.

Sendo assim, ressaltamos que as ações telecolaborativas promovem, mesmo que haja limitações tecnológicas em alguns casos, contextos mais democratizados fazendo com que aprendizes tenham a possibilidade de acessar o intercâmbio linguístico e cultural de línguas estrangeiras mesmo de forma *online*.

Partindo de tais princípios, ações e de experiências pessoais do Professor Doutor João Antonio Telles nasceu o Teletandem, contexto que visa sessões de intercâmbios virtuais bilíngues via plataformas digitais entre aprendizes de línguas diferentes. Após cada interação, propõe-se, também, uma sessão de mediação que se articula como espaço de devolutiva dos interagentes em diálogo com um professor/pesquisador/mediador responsável pelo grupo e que conduzirá as discussões. Ainda sobre a prática, o autor apresenta a seguinte definição:

---

1 “In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others” (LITTLE, 2003, s/p).

[t]eletandem é um contexto virtual, autônomo e colaborativo que usa ferramentas de videoconferência online (texto, voz e webcam da tecnologia VOIP, como o Skype) para promover interações intercontinentais e interculturais entre aprendizes de uma língua estrangeira. (TELLES, 2015, p.2)

Assim sendo, compreendemos a ação em Teletandem como ferramenta de maximização de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tanto no tocante às trocas linguísticas e culturais quanto às sessões de mediação em que os aprendizes refletem sobre a prática.

A seguir, apresentamos a contextualização da pesquisa bem como a metodologia adotada.

## **Metodologia**

Baseando-nos em André (2013) e Denzin e Lincoln (2011), analisamos os dados sob a perspectiva de um estudo de caso de cunho qualitativo. Para Yin (2005, p.32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” e, também, explicitado por André (2013) como:

[o]s estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p.97)

A partir das citações, podemos compreender que o estudo de caso de cunho qualitativo é o mais apropriado para esse tipo de pesquisa, visto que as sessões de mediação aconteciam em contato direto entre os interagentes entrevistados e professores/pesquisadores/mediadores. Ressaltamos, também, que as mediações foram realizadas no Laboratório

de Teletandem de uma universidade pública paulista que possui suporte tecnológico para a condução do intercâmbio virtual.

Os participantes da pesquisa enquadram-se em duas categorias: mediadores e interagentes. Os mediadores, que conduziram as sessões em Teletandem, foram dois alunos do curso de Letras em que um deles atuava, também, como pesquisador e eram auxiliados por uma professora/pesquisadora de Teletandem em alguns encontros.

Os interagentes brasileiros eram alunos regularmente matriculados nos Cursos de graduação da universidade em cursos variados da área de humanas e biológicas nos revelando que o projeto abrange um público para além do Curso de Licenciatura em Letras. Como já elucidado, os dados foram coletados nas sessões de mediação que ocorreram após as interações em Teletandem, obtidos por meio de gravações dos relatos dos aprendizes brasileiros sobre suas experiências. Com a transcrição dos dados, objetivamos estabelecer nosso escopo de pesquisa que é o mapeamento das temáticas mais recorrentes no grupo apresentado visando à maximização da aprendizagem de inglês via sessões de intercâmbio virtual.

Acentuada a relevância das mediações no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que é nesse espaço onde os interagentes fazem reflexões sobre suas próprias práticas, compomos os dados da seguinte forma:

**Tabela 1** – Grupos de amostragem.

	Grupo 1 - G1	Grupo 2 - G2
Número de interações	6	5
Número de participantes	7	7
Presença do professor/pesquisador/mediador (PPM)?	sim	sim
Presença dos alunos/pesquisadores/mediadores (APM)?	sim	sim

Fonte: elaboração própria

Com os dados organizados e contextualizados, passamos para a análise do presente estudo.

### **Análise de Dados**

Na realização das sessões de mediação, é possível observar a manifestação de diversas questões e temáticas, o que consideramos um ambiente favorável para fomentar a reflexão, autoavaliação, autonomia e crescimento dos participantes. Assim, retratamos, agora, algumas das temáticas abordadas entre estudantes brasileiros, APMs e PPM que nos chamaram a atenção.

Esclarecendo que as trocas linguísticas aqui enfocadas abrangeram as línguas inglesa e portuguesa, a interferência do espanhol constitui-se recorrente em interações com estudantes estadunidenses. Sendo assim, os excertos 1 e 2 indicam a menção à interferência da língua espanhola.

**Excerto 1** – Mediação de 07 de outubro, Grupo 2.

APM: então a questão do portunhol interferindo chamou a atenção de vocês?

Todos: Sim

Pedro: eles sempre têm o espanhol como segundo idioma e aí o espanhol é muito parecido... vem tudo do latim, né?

No caso do excerto 1, a APM questiona acerca da interferência do espanhol, utilizando o termo ‘portunhol’. Há, diante disso, uma sinalização afirmativa por parte do grupo de participantes. Pedro comenta acerca da língua espanhola constituindo-se um segundo idioma e as semelhanças com o português.

No excerto 2, a interferência do espanhol é comentada por Maria Fernanda.

**Excerto 2** – Mediação de 28 de outubro, Grupo 1.

Maria Fernanda: E hoje eu senti um pouco da interferência do espanhol, porque... Hoje e na interação passada também, porque... ham... Ela fica... Ela fica falando, por exemplo, é... “*enamorado*”. Ela vai falar do namorado dela, ela não falou “*boyfriend*”, ela falou “*enamorado*” para mim. Aí eu falei “é namorado. Enamorado, não.”

Assim, considerando que se trata de grupos diferentes, podemos afirmar que a interferência do espanhol é recorrente.

Segundo Schütz (2018), [i]nterferência é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis principalmente no âmbito da pronúncia, mas também do vocabulário, da estruturação de frases, bem como nos planos idiomático e cultural (SCHÜTZ, 2018, s/p). No caso do excerto 2, Maria Fernanda aponta interferências, como mencionada pelo autor, de vocabulário e, também, sua atitude de correção, indicando o termo apropriado.

Em caso de necessidade de faltas, é sugerido que seja providenciado um participante para atuar de forma provisória de modo que o compromisso do parceiro estrangeiro, que realiza as interações conjugadas às aulas de Língua Portuguesa, não seja ignorado. Um remanejamento de data e horário, também, podem ser considerados de forma que a interação ocorra fora do encontro com o grupo.

O excerto 3 indica a questão da substituição e atuação do participante brasileiro.

**Excerto 3** – Mediação de 21 de outubro, Grupo 2

APM: O que vocês acharam da interação de hoje...

Giovane: Então, foi bem legal a minha interação, mas eu não sou dessa turma, eu entrei para substituir alguém. Não teve muito papo, assim... Eu penso comigo, esse negócio de você se apresentar come muito tempo da interação, sabe? O que você gosta de fazer, qual o seu nome, sua idade... Então, a hora que o assunto começou... Pronto! Já acabou a interação! Mas foi bem produtivo, sabe? A primeira interação é sempre isso, sabe? Por quê você estuda português? Há quanto tempo? Depois que o assunto começou a andar, acabou o tempo!

Quando questionado pela APM acerca da experiência, Giovane apresenta a informação de sua substituição, já que não integra o referido grupo. Destaca, porém, que em interações nas quais atua como substituto, não há muito avanço de assuntos na conversação já que, nas primeiras interações, ocorrem as apresentações entre os pares. Dessa forma, podemos pensar que o estabelecimento de parceiros de forma fixa durante as interações pode ser benéfico para que haja um aprofundamento nas temáticas abordadas.

No caso do excerto 4, Guilherme explana para a PPM a decisão tomada junto à sua parceira.

**Excerto 4** – Mediação de 21 de outubro, Grupo 2

Guilherme: Semana que vem eu não vou poder vir. Eu já falei para ela.

PPM: Tá... Se você puder arrumar um substituto para a gente...

Guilherme: Eu falei com ela e a gente combinou de fazer em outro horário...

PPM: É, pode ser também! Mas aí, ela não vem para esse horário para não ficar faltando (parceiro), aí vocês acordem entre vocês...

Como se pode observar, Guilherme optou por reagendar a interação na qual não poderia participar. Dessa forma, alertada acerca da falta, a participante não ficará à sua espera e o elo, também, não será interrompido. A PPM reconhece essa ação como uma opção passível de acordo entre os pares.

É interessante observar a mediação como um espaço que se cria para a vivência de experiências significativas, aqui, no caso, o exercício da autonomia. Guilherme não foi instruído para sua tomada de decisão, mas o fez, em consonância com sua parceira.

Problemas técnicos podem ser retratados no momento da mediação, como apontam os excertos 5 e 6, a seguir.

**Excerto 5** – Mediação de 21 de outubro, Grupo 2

Juliana: no fim da interação, tipo, dois últimos minutos, não tinha áudio! Mas como eu já sabia o assunto que ele tava falando, eu fiz leitura labial porque eu não queria falar para ele “olha, para que eu não tô te ouvindo!”...

PPM: Essa questão do problema do áudio, eu vou passar para os coordenadores para ver o que que está acontecendo, porque ela interferiu nas interações de ontem e nas de hoje também. Só que a gente não sabe se é problema técnico, se é problema de conexão.

André: isso aconteceu comigo também... Teve uma hora que sumiu o áudio e... você fica assim, né?

No excerto 5, Juliana e André relatam semelhança em um problema com áudio em suas interações. No caso de Juliana, ela afirma que recorreu à leitura labial como tentativa de contornar a dificuldade provisória. Diante da situação, a PPM informa que discutirá com os coordenadores para compreender e buscar reparos.

O excerto 6, retrata uma dificuldade com a conexão à internet.

**Excerto 6** – Mediação de 14 de outubro, Grupo 1

APM: A internet... A conexão de vocês foi ok?

Mateus: sim, a minha foi!

Mariana: A minha teve um problema... Só uma horinha, ela falou que não tava tendo internet.

Maria Fernanda: O meu caiu uma hora, mas depois resolveu... Voltou! Foi tranquilo!

Diante do questionamento do funcionamento da conexão, Mariana e Maria Fernanda expõem dificuldades provisórias com a queda da internet.

Infelizmente, as questões relacionadas à conexão podem ser imprevisíveis e não facilmente solucionadas já que há uma interdependência de redes com outros *Campus* da universidade e, nem sempre, as dificuldades são resolvidas a nível local. De qualquer maneira, é preciso ter bom senso e caso os participantes se sintam prejudicados por questões tecnológicas, é possível, de maneira emergencial, como vimos, agendar sessões fora dos horários com o grupo.

A partir da compreensão do *feedback* como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la” (PAIVA, 2003), os próximos excertos dizem respeito ao *feedback*, temática que, também, perpassa as sessões de mediação em Teletandem.

**Excerto 7** – Mediação de 14 de outubro, Grupo 2

APM: E como foi a interação hoje?

Giovane: Ela falou que meu inglês tá perfeito, mas eu tenho dentro de mim que não está, né? “*How was my English today?*” (como foi meu inglês hoje?) e ela “*Perfect, congratulations!*” (Perfeito! Parabéns!) Não, não está! Sabe? Mas foi bem legal (...)

APM: Então você curtiu mais essa interação.

Giovane: Curti mais essa mesmo!

APM: Caso parceiros de vocês peçam *feedback*, e muito provavelmente não vão pedir, porque geralmente eles têm noção do português deles, principalmente os que tão começando agora, eles geralmente não pedem... Mas caso eles peçam, sejam honestos, porque se você falar que tá maravilhoso, perfeito, sendo que a pessoa tem várias coisas para melhorar.. Não faz sentido...

Giovane: Exatamente! Eu senti isso hoje na pele!

APM: Exato! Mas, se você chegar também já falando super mal, não valorizando o esforço do outro, nem valorizando aquilo que ele faz de bom, também não é muito legal! Então, tenham essa sensibilidade e essa sinceridade também em saber dosar.

No excerto 7, é possível observar a abordagem de *feedback* no diálogo entre a APM e Giovane e, também, na parceria. Quando o participante discorre acerca de sua experiência à APM, oferece uma devolutiva para que suporte seja oferecido, em caso de necessidade. É importante para professores/pesquisadores/mediadores o recebimento de relato e avaliação da experiência por parte dos participantes para que melhores direcionamentos sejam dados na condução da experiência, quer em nível local quer no exterior.

No caso de Giovane, há muita animação em seu relato devido à avaliação oferecida pela parceira estrangeira, afirmando seus avanços na língua inglesa. Notamos, também, a intervenção da APM incentivando a solicitação de *feedback*. Segundo ela, tal solicitação é muito positiva desde que haja sensibilidade e sinceridade ao fazê-la em um reconhecimento dos esforços na parceria.

O excerto 8 retrata semelhante situação do excerto 7, porém, apesar de ser o mesmo participante, refere-se à interação realizada no outro grupo, com diferente parceria estrangeira.

**Excerto 8** – Mediação de 28 de outubro, Grupo 1

APM: Então você percebe a evolução?

Giovane: Demais! Eu falei para ela “você, no começo, colocava coisa do passado no presente, do presente no passado...tinha que prestar muita atenção em você para eu conseguir entender. Hoje, não. Eu posso te entender perfeitamente, então, parabéns!”. Ela “Ai, obrigada! Nossa! Eu vi isso em você também em um mês. Você tá conseguindo falar melhor.

Observamos que a cessão e o recebimento de *feedback* podem potencializar a relação entre os pares e, também, a atmosfera de motivação que se constrói, impulsiona o processo de aprendizagem.

Em consonância com o pensamento da APM, claramente expresso no excerto 7, Maria Fernanda relata ter realizado *feedback* na parceria.

**Excerto 9** – Mediação de 18 de novembro, Grupo 1

Maria Fernanda: Hoje a gente fez o feedback. Eu falei do português dela e ela falou do meu (inglês) também e eu fiquei tipo, tão feliz...

APM: e você gostou?

Maria Fernanda: sim, e ela ficou feliz também com o que falei (do português dela).

APM: foi um feedback sincero?

Maria Fernanda: sim, claro que foi!

APM: porque o feedback, você pergunta com foi o seu inglês, a pessoa pergunta como foi o português dela... é importante ter sinceridade...

Maria Fernanda: Sim! Eu falei pra ela que eu senti melhora no português dela desde a primeira vez que a gente começou a conversar.

É possível observar, no excerto 9, a reciprocidade sendo exercitada na parceria, na cessão e recebimento de *feedback*. Após questionamento da APM, a brasileira relata que a devolutiva foi realizada com sinceridade, baseada em uma avaliação real do desempenho linguístico de ambas.

De acordo com Samburskiy (2014),

O que é evidente é que *feedback*, seja implícito ou explícito, facilita a aprendizagem de línguas. Podemos conjecturar que fazer com que os aprendizes notem o uso incorreto da forma por meio de estratégias implícitas ou explícitas é o primeiro passo à facilitar a captação da língua por parte do aprendiz. “ (SAMBURSKIY, 2014, p. 161-162)

Assim, pautados nos princípios da reciprocidade e da autonomia, questões abordadas de forma recorrente pela APM, os pares vão se ajudando, como proposta do Teletandem, na construção conjunta de conhecimento e o *feedback* constitui-se parte relevante do processo, como se pode notar.

O uso separado e a reciprocidade na divisão de tempo para as línguas é reforçado pela aluna/pesquisadora/mediadora nas sessões de mediação já que trazem implicações para o bom andamento da experiência em Teletandem, como demonstra o excerto 10.

**Excerto 10** – Mediação de 07 de outubro, Grupo 2

APM: (...) reforçando a questão de manter as línguas separadas, porque parece que eu vi que ainda deu uma misturada... mas ok porque hoje é o primeiro dia, né? Mas assim, evitar ao máximo, porque isso é pra vocês mesmo. Então, tentar manter - que é um dos princípios do Teletandem – o uso separado das línguas. Geralmente os professores de lá avisam, mas fazer essa cronometragem do tempo é parte do conceito de autonomia que vocês têm. Vocês têm autonomia para escolherem temas e coisas do tipo e gerir o tempo de vocês se enquadra aí. Geralmente nós tomamos esse cuidado também. Vocês têm que ficar atentos, tal... temas... se vocês se organizarem, se vocês tiverem objetivos específicos, tragam, aproveitem! Assim, usufruam o máximo dessa experiência de ter um parceiro nativo ou então que é proficiente naquela língua...e mesma coisa. Se ofereçam para ajudar os parceiros de vocês.

O excerto 11 retrata o reforço, junto ao grupo, acerca do uso separado de línguas, agora no Grupo 1.

**Excerto 11** – Mediação de 14 de outubro, Grupo 1

PPM: Então, parece que correu tudo bem, né? Só vou voltar... Porque isso a gente pega no pé mesmo... Para sempre estar lembrando a importância de usar as línguas separadamente, né? Tentar reservar o tempo do português para português e o tempo do inglês para inglês...

(Todos assentem)

Destacamos que a observação aos princípios do Teletandem (SCHWIENHORST, 1998) é incentivada no sentido de maximizar a experiência telecolaborativa. O papel do professor/pesquisador/mediador reafirma sua importância já que, ao propiciar espaços para reflexão, autonomia e crescimento, permite ações que expandem os limites linguísticos e atingem esferas da formação do ser humano. Assim, podendo atuar para além de conteúdos, o professor/pesquisador/mediador para atuar em cenários de telecolaboração expande a sala de aula, oferece voz aos participantes, permite o exercício da competência intercultural, vivencia experiências autênticas.

Infelizmente, por questões organizacionais, não teremos espaço para compartilhar demais questões observadas nas sessões de mediação, como estratégias de aprendizagem, negociação entre os pares, procedimentos de correção e autoavaliação, abordagem de estereótipos. Todavia, não minimizamos sua importância já que constituem-se, também, perspectivas para fomentar posturas crítico-reflexivas e a formação de sujeitos melhor preparados para atuar em um mundo globalizado e internacional.

### **Considerações Finais**

O Teletandem é uma realidade que deve ser considerada como alternativa aos meios de acesso às línguas e culturas estrangeiras. As práticas telecolaborativas que eram descritas há anos como possibilidades futuras, hoje já são parte de nosso dia a dia, e a troca de expe-

riências entre povos estrangeiros por meio das tecnologias e mídias tem se desmistificado.

Em suma, o Teletandem, contexto de promoção de parcerias internacionais para práticas bilíngues na aprendizagem de línguas proposto por Telles (2006, 2009), tem atendido demandas de internacionalização e acesso ao intercâmbio de culturas e idiomas, entre nativos e/ou proficientes. As interações são realizadas por meio de parcerias internacionais utilizando softwares de videoconferência. Posteriormente, sob a responsabilidade de um professor/pesquisador/mediador, os participantes brasileiros são reunidos para sessões de mediação que consistem em reuniões pós-interação a fim de promover a reflexão e compartilhar experiências.

Desta forma, entendemos que podem ser ampliadas perspectivas de ensino/aprendizagem de línguas e o tratamento de múltiplas questões. A partir da análise das transcrições de sessões de mediação de dois grupos de Teletandem, sob uma perspectiva qualitativa, apresentamos um estudo de caso para mapear os temas aludidos entre os participantes brasileiros e observar a atuação do professor/pesquisador/mediador com os grupos. Os resultados indicam que, pelos diversos temas abordados, a mediação promove um ambiente favorável à reflexão, autoavaliação, autonomia e crescimento sob a orientação do mediador.

Entendemos, por meio desse trabalho, a função e importância da condução de ações de intercâmbio virtual e, também, a presença do mediador, seja na figura do professor/pesquisador ou do aluno/pesquisador, como força motriz do processo de sublimação do conteúdo discutido durante a interação. Sua função se pauta, não apenas, no gerenciamento de adversidades tecnológicas com vistas a um ambiente virtual adequado para a interação, mas também no fomento do processo de compartilhamento, de maneira que, ao interagente, sejam ampliadas as possibilidades de reflexão e aproveitamento da experiência.

Percebemos que é perante a figura do mediador que o processo reflexivo se inicia, e é durante as sessões de mediação que os interagentes têm a oportunidade de partilhar com seus pares experiências pensadas

como pessoais, mas que se revelam coletivas ao ser realidades compartilhadas por outros membros do mesmo grupo.

A diversidade temática, aqui observada, reforça a relevância do intercâmbio virtual para expandir o formato e conteúdos de aulas formalmente conduzidas. Reforça, também, as possibilidades de troca de conhecimento, de compartilhamento de experiências, de desenvolvimento de competência entre povos e culturas, associada à atuação do mediador.

Reconhecendo prismas variados para se pensar na telecolaboração, não esgotamos a temática, mas sim vislumbramos uma extensa área de estudos já que concebemos que o processo reflexivo gera o reconhecimento do próprio processo de aprendizagem, promove autonomia e amplia a visão acerca do ensinar e do aprender com o suporte tecnológico.

## Referências

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013.
- BELZ, J. A. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), p. 68-117, 2003.
- BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p.27-36, 2003.
- DELLILE, K. H.; CHICHORRO FERREIRA, A. (Eds.) *Aprendizagem autónoma de línguas en Tandem (Textos pedagógicos e didácticos. 12)*. Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, 2011.
- LITTLE, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. In: *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*. LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton. 2003 Disponível em: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref12>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- PAIVA, V. L. M. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópico*. São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005.

PAIVA, V. L. M. Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, p. 219-254, 2003.

SAMBURSKIY, D., QUAH, J. Corrective Feedback in Asynchronous Online Interaction: Developing Novice Online Language Instructors. *CALICO Journal*, v. 31, n 2, p 158-178, 2014.

SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology - Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. In: SOETAERT, R.; DE MAN, E., VAN BELLE, G. (Org.). *Language teaching on-line*. Ghent: University of Ghent, 1998.

SCHÜTZ, R. E. “Interlíngua e Fossilização”. *English Made in Brazil*. Fonte: English Made in Brazil. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. 2018. Acesso em: 13 de Out. 2020.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *D.E.L.T.A.*, 603-632. 2015.

TELLES, J. A. Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, Pontes Editores/ FAPESP, 2009.

TELLES, J. A. Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores, In: TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, Pontes Editores/ FAPESP, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n.2, pp.189-212, Educ. 2006.

YIN. R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: *Bookman*, 3 ed, 2005.

## OS MULTI E NOVOS LETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gabriela Martins Mafra  
Cláudio J. de Almeida Mello

### **Introdução**

Este trabalho é fruto de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sobre políticas públicas, para o ensino de Língua Portuguesa. Especificamente nos debruçamos, neste trabalho, nas partes Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (doravante – BNCC), para indagar sobre significados da recorrência explícita do termo “letramento”, de seus derivados (letrar, letrando etc.) e de suas especificações (letramentos, multiletramentos, novos letramentos, letramento digital etc.) para o que é prescrito para o trabalho educacional no Componente Língua Portuguesa.

A BNCC (BRASIL, 2017, p.10) estabelece “conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. É prevista desde a constituição de 1988 e é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – BRASIL, 1996). Prescreve que a orientação nela contida é responsável por 60% do total da carga horária, sendo os outros 40% optativos, conforme currículos estabelecidos pelas escolas. Dessa forma, ela não é a única responsável pelo ensino do componente curricular Língua

Portuguesa. A Base como um documento de nível federativo, prescreve o trabalho educacional e, desse modo, pode influenciar, diretamente, a prática dos professores.

O Ministério da Educação (MEC) não reconhece na própria BNCC (BRASIL, 2018) a proposta de currículo, tomando-a como “[...] uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo de mais de 190 mil escolas da Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares” (BRASIL, 2015, s/p).

Caberá a outras instâncias a elaboração de um referencial curricular que agregue as especificidades do estado/cidade – como o que foi construído pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR)<sup>1</sup> –, o qual passará a conduzir a reorganização dos currículos escolares. Além disso, a Base pode influenciar diretamente na elaboração dos materiais didáticos que serão trabalhados em sala, desde a seleção dos objetos didáticos, as ferramentas mediadoras desse processo até as concepções que perpassam as diversas instâncias do ato de ensinar e aprender – entre elas, a concepção do que é ser letrado nos dias atuais.

A justificativa da pesquisa está em interpretar as concepções explícitas de letramento(s) que perpassam o texto da BNCC do Ensino Fundamental no ensino da Língua Portuguesa à luz de atuais estudos sobre o tema, tendo em vista a implicação da BNCC na formação autônoma, crítica, ética, democrática, histórico-social dos estudantes da educação básica, pois, ao verificar a noção de letramentos privilegiada pela BNCC, poderemos compreender e problematizar os encaminhamentos metodológicos no ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica em uma perspectiva de prática social.

Este estudo é inserido na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) de cunho crítico, enquadra-se na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2000), no campo dos documentos prescritivos, focalizando o conceito “letramentos” e seus correlatos na Introdução, Estrutura da

---

1 Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf) e [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep\\_2020/lingua\\_portuguesa\\_curriculo\\_rede\\_estadual\\_paranaense\\_diagamado.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

BNCC e da Etapa do Ensino Fundamental no Componente Língua Portuguesa. Metodologicamente utilizamos a busca explícita em motor de pesquisa, ferramenta de busca ou como, geralmente, é chamado, buscador, dos termos citados, interpretados à luz do estudo bibliográfico sobre a área, com aporte linguístico-discursivo, utilizando método de análise dedutivo-indutivo, tendo como unidade de análise o discurso.

Além dessa breve introdução, na qual apresentamos nossa metodologia e objeto de análise, a Base, trataremos nas outras seções, de conceitos caros a nosso tempo, os quais nos levam do letramento da letra até os multi e novos letramentos (seção 1), de como tais conceitos estão prescritos na BNCC (BRASIL, 2018), do Ensino Fundamental (seção 2), e por fim, apontaremos algumas considerações finais que nos auxiliam a refletir em relação ao que é letrar na sociedade atual (seção 3).

## **1. Letramentos**

Os primeiros registros do uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem. A palavra letramento foi introduzida no Brasil em meados dos anos 1980, com significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita (SOARES, 2010) e teve seu uso disseminado a partir de meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), passando a ser utilizada por numerosos pesquisadores e educadores em perspectivas variadas, instigando uma grande complexidade conceitual e pragmática, mas com uma base comum: o fato de que aprender uma língua implica em ultrapassar a simples decodificação das letras e abarcar a complexidade das práticas sociais existentes na sociedade.

Nesse sentido, a alfabetização tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições. Para Cerutti-Rizzatti (2012, p. 292), o “letramento

delineou-se como um conceito intrinsecamente associado à concepção de escrita como prática social e como processo cultural”.

Assim, o termo e o conceito de “letramento” no Brasil surgiram no campo do ensino da escrita como um processo diferente do de alfabetização, mas indissociável, pois implica formar aprendizagens diferentes, uma relacionada à aquisição do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, do código linguístico, de forma a desenvolver compreensão sobre esses processos e outra relacionada ao uso da escrita como prática social, como forma de agir no mundo por meio de textos escritos (SOARES, 2010).

Quanto ao termo “letramentos”, Rojo (2010, p. 458) o define como uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos escritos.

Nesse sentido, há uma multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral (ROJO; MOURO, 2012). Por isso, muitas vezes ela utiliza o termo letramentos múltiplos (ROJO, 2009), ainda que o termo “letramentos” já contemple essa noção.

No processo de ensino-aprendizagem, no qual podemos construir constantes diálogos com os mais diversos modos de representações textuais, ou seja, gêneros discursivos um letramento, unicamente, grafocêntrico, ou seja, baseado na escrita, não se sustenta. Necessitamos de letramentoS, no plural, como legiões (LEMKE, 2010, p. 455) que incluam as diversas formas de representações da língua(gem) para que o potencial topológico desse mundo cada vez mais dinâmico, híbrido, digital, propicie a expressão identitária desse sujeito contemporâneo que vivencia constantes mudanças, e assim observa os letramentos se expandirem e modificarem, tornando-se multi e novos letramentos.

O termo Multiletramentos formado pelo prefixo “multi”, modificador do conceito de letramentos,

[...] remete concomitantemente a duas modalidades presentes nas práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens ou semioses presentes, cada vez com maior

intensidade, nos textos contemporâneos – em muito devido às tecnologias digitais –, [...], e a multiplicidade de culturas ou a diversidade cultural que atua nas práticas de letramento dos indivíduos cada vez mais evidentemente. (ROJO, 2017b, p. 194)

Sendo assim, por conta das mudanças da contemporaneidade envolvendo categorias como a hipermodernidade, as multissemioses e a diversidade cultural, Rojo e Mouro (2012), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo (2017b) compreendem que o termo multiletramentos tenta dar conta da presença concomitante nos textos contemporâneos, de semioses que vão além da linguagem verbal (ROJO, 2017). “Assim, o estudo dos multiletramentos seria o estudo da multiplicidade de linguagens e culturas que compõem os mais variados textos contemporâneos” (ROJO, 2017b, p. 197). Para Kleiman (2010, p. 49) “não é apenas a linguagem verbal que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa”. Atualmente, muitos textos escritos possuem recursos multissemióticos, ou seja, “combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, linguagem falada)” (KLEIMAN, 2010, p. 49).

A partir da compreensão da “mentalidade 2.0”, termo cunhado por Lankshear e Knobel (2007), na qual a nova tecnologia, a digital, modifica o modo de agir no mundo, podemos pensar nos novos letramentos, Rojo (2017b) caracteriza-os como aqueles que hibridizam textos e discursos alheios para gerar novas significações paródicas ou críticas. Eles são “mais participativos, colaborativos, distribuídos; menos individualizados, autorais, publicados; menos dominados por especialistas” (ROJO, 2017b, p. 198). Esses novos letramentos alteram de forma profunda alguns valores e condutas do letramento tradicional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos (ROJO, 2017b).

Em relação aos novos letramentos, Vianna *et al.* (2016, p. 42) pontuam que “não se trata de uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas de uma mudança nas próprias práticas letradas do passado”. O que mudou foram nossas práticas de letramento, nossa forma de agir no mundo, devido às Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC). Assim, se antes uma obra de arte era valorizada por sua raridade, hoje são feitos inúmeros *remixes* com objetivos diversos inclusive com objetivo de criticar. Há, portanto, uma “[...](re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade” (ROJO, 2017a, p. 4).

### Os novos letramentos envolvem

[...] usar e construir *hyperlinks* entre documentos e/ou imagens, sons, filmes; enviar mensagem em um telefone celular; usar linguagens digitais semióticas (tais como aquelas usadas pelos personagens no jogo episódico online Banja, ou *emoticons* em um *email*, *chat* ou mensagem instantânea); manipular o *mouse* em um texto; ler extensões de arquivos e identificar qual *software* lerá cada arquivo; navegar mundos *online* em três dimensões; fazer *upload* de imagens de uma câmera ou telefone digital para o computador ou para a Internet; inserir texto em uma imagem digital ou animação, ou anexar som em uma imagem ou inserir som em uma imagem; construir universos multimídia *online* de *role-play*; escolher, construir e customizar o modelo de um *blog*. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 25, tradução nossa)<sup>2</sup>

Assim, os novos letramentos envolvem saber usar o digital para participar socialmente, tanto na produção quanto na recepção, dos textos/mídias.

---

2 Using and constructing hyperlinks between documents and/or images, sounds, movies, etc.; text messaging on a mobile phone; using digital semiotic languages (such as those used by the characters in the online episodic game Banja, or emoticons used in email, online chat space or in instant messaging); manipulating a mouse to move around within a text; reading file extensions and identifying what software will ‘read’ each file; navigating three-dimensional worlds online; uploading images from a camera or digital phone to a computer or to the Internet; inserting text into a digital image or animation, attaching sound to an image, or inserting sound into an image; building multimedia role play universes online; choosing, building or customizing a weblog template (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 25).

## 2. A abordagem do(s) letramento(s) no texto da BNCC

Para essa fase da pesquisa adotamos uma análise em *nível exploratório* (GIL, 2014), por meio da busca explícita em motor de pesquisa, ferramenta de busca ou como, geralmente, é chamado, buscador, dos termos “letra” (letrar, letrado(a), ou algum derivado), “letramento”, “letramentos”, “multiletramentos”, “novos letramentos”; além de termos relacionados ao letramento com fins específicos – letramento digital, crítico, literário etc.

No levantamento das ocorrências buscamos nas partes, Introdução, Estrutura da BNCC e na Etapa do Ensino Fundamental (área de linguagens e Componente Língua Portuguesa). Apresentamos a seguir as incidências e discutimos os significados que tais termos podem adquirir na BNCC (BRASIL, 2018).

**Quadro 1** – Recorrências do termo “letramento(s)” seus derivados e suas especificações na BNCC do Ensino Fundamental

<b>Ordem/Termo</b>	<b>Seção do documento</b>	<b>P.</b>	<b>Trecho</b>
1ª mundo letrado	4. Etapa do Ensino Fundamental	58	<i>Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.</i>
2ª práticas diversificadas de letramentos	4. Etapa do Ensino Fundamental	59	<i>Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).</i>

3ª cultura letrada	4.1 A área de linguagens	63	No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.
4ª letramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	67	<i>Ao Componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.</i>
5ª letramento da letra e 6ª novos letramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	69	<i>Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.</i>
7ª novos letramentos e 8ª multiletramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	70	<i>Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.</i>

9ª letramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	70	<i>Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.</i>
10ª multiletramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	70	Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural
11ª novos letramentos e 12ª multiletramentos	4.1.1. Língua Portuguesa Subtópico: <b>Eixo Leitura</b> Práticas leitoras: Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.	72	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/ informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</i></li> </ul>
13ª cultura letrada	4.1.1. Língua Portuguesa Linguagens – Língua Portuguesa ensino fundamental. Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	87	<i>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</i>

14 <sup>a</sup> letramento	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89	<i>[...] No eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.</i>
15 <sup>a</sup> práticas letradas	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89	<i>As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.</i>
16 <sup>a</sup> eventos de letramento	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89	<i>Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas.</i>
17 <sup>a</sup> práticas letradas	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Subtópico: O processo de alfabetização	89	<i>Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.</i>

18ª letramentos da letra	4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de Conhecimento e habilidades. Campo jornalístico-midiático. Habilidades	141	<i>A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.</i>
19ª letramentos da letra e do impresso	4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Campo das práticas de estudo e pesquisa  Habilidades	151	<i>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenil.</i>
20ª letramento da letra	4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de Conhecimento e habilidades. Campo artístico-literário Habilidades	157	<i>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</i>

**Fonte:** Os autores.

Na busca usando o termo “letramento(s)” não encontramos incidência nas seções Introdução e Estrutura da BNCC. Assim, recorreremos a derivados como: letrar, letrada(o), e até letra<sup>3</sup>, a fim de verificar se encontraríamos algum dos termos de forma explícita.

Nessa busca não encontramos, de forma explícita, nas seções Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental, o termo letramento associado a alguma especificidade, como: letramento digital, letramento crítico, letramento literário etc.

Foram encontradas 20 referências diretas e 9 indiretas com os termos/conceitos: multiletramentos (9<sup>a</sup>, 18<sup>a</sup> e 19<sup>a</sup> ocorrência), novos letramentos (9<sup>a</sup>, 18<sup>a</sup> e 19<sup>a</sup> ocorrência), letramentos digitais (6<sup>a</sup>) e letramentos sociais (1<sup>a</sup> e 15<sup>a</sup>). Essas indiretas são indicadas a partir de análise de conceitos que nos levam a esses termos. Como por exemplo, para referir-se aos novos letramentos fala-se da cultura digital, já em relação aos multiletramentos refere-se a um trabalho essencialmente colaborativo, multissemiótico, hipermediático. Em relação ao letramento digital reportam-se a letramentos, essencialmente, digitais. Já os letramentos sociais preveem que o aluno já se inseriu em uma vida social mais ampla e consideram às aprendizagens na escola e para além dela.

De forma geral, os resultados mostram a recorrência explícita dos termos “letramento”, “letramentos”, “multiletramentos” e “novos letramentos” na Etapa do Ensino Fundamental, com diferentes acepções.

Letramento, no singular, se refere a uma prática específica de letramento, como o “letramento da letra”, grafocêntrico, que deva ser privilegiado em relação aos outros (BRASIL, 2018, p. 157) dando, assim, maior importância a língua escrita, cujo sistema é alfabético. Isso é ressaltado pela prescrição que ler e escrever possibilita a inserção na cultura letrada (BRASIL, 2018, p. 63).

Letramentos, no plural, representa as várias práticas que envolvem os letramentos, incluindo as várias especificações relacionadas, por exemplo, à hipermídia e à hipertextualidade. Verificamos também o

---

3 O termo “letra”, nesse sentido, não se refere as letras do alfabeto, mas sim a busca por palavras derivadas de letramento(s).

tratamento de multiletramentos relacionado, explicitamente, nos trechos analisados, à multiculturalidade e à multissemiótica. Os novos letramentos são referenciados a partir de várias práticas de letramento relacionadas, por exemplo, a hipermídia e a hipertextualidade. O termo mais recorrente é letramentos para reportar-se, principalmente, às práticas de leitura que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos orais, escritos, multissemióticos. O termo letramentos é mais genérico, sem, contudo, deixar de ser inovador, por ser grafado no plural, o que expressa uma perspectiva inclusiva para os novos letramentos.

Assim, como nos estudos do campo dos letramentos citados, há uma concepção diferente de acordo com cada perspectiva adotada. Na parte do Ensino Fundamental da BNCC há uma atualização em função dos usos sociais das práticas escritas como práticas de letramento, com um direcionamento para incluir o trabalho com os textos digitais, multiculturais, multimodais, hipermidiáticos, hipertextuais no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. O que avaliamos pertinente tendo em vista o fato de buscar atender a demandas de um novo mundo, mais tecnológico, conectado e hipermidiático, e de uma nova escola, agora intercultural, com populações de diversas classes, raças, gêneros, que escapam às *dicotomias tradicionais* (ROSA, 2016).

Nesse sentido, depreendemos que, na BNCC, nas partes analisadas, especificamente, *Área de Linguagens e Componente Língua Portuguesa* – Ensino Fundamental, a grande problemática é que a proposta de ensino de Língua Portuguesa que dialoga com as necessidades da *Web 2.0*, de gêneros digitais, do aluno como protagonista, *designer*, que visa a desenvolver um trabalho interdisciplinar, de participação e atuação social está engessada em um modelo neoliberal, economicista, tecnicista, avaliativo por competências e habilidades. Isso pode dificultar o desenvolvimento contextualizado real em sala de aula<sup>4</sup>.

Em suma nosso objetivo foi investigar como o(s) letramento(s) seus derivados e suas especificações são tratados na BNCC, etapa do Ensino Fundamental, incluindo o(s) conceito(s) subjacente(s) ao documento.

4 Para reflexões em relação à influência das competências e habilidades no Componente Língua Portuguesa, na BNCC (BRASIL, 2018), indicamos consultar Mafra (2020).

Verificamos que os letramentos são tratados de forma plural na Base, referem-se às TDIC, a ampliação de letramentos não valorizados, das culturas juvenis, que existem nas práticas sociais. Por mais que um campo de forma explícita, o Artístico-literário, prescreva uma valorização do letramento da letra em detrimento dos outros.

### Considerações finais

Assim como nos estudos do campo dos letramentos citados há uma concepção diferente de acordo com a utilização de cada uma das categorias citadas, na parte do Ensino Fundamental da BNCC há uma atualização em função dos usos sociais das práticas escritas como práticas de letramento, com um direcionamento para incluir o trabalho com os textos digitais, multiculturais, multimodais, hipermidiáticos, hipertextuais no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Entendemos que cabe refletir se nossos docentes, professores em formação inicial e continuada, se sentem aptos e confiantes para fazer diferenciações entre esses termos/conceitos e, principalmente, se conseguem trabalhar com práticas linguageiras que exigem não somente o letramento da letra, mas as diversas multissemióticas (construções imagéticas – desenhos, gravuras, *emoticons*, fotografias; imagem estática, imagem em movimento – gif, hipermídias baseadas em áudio, em *design* etc.) e multimídias. Assim, se estão dispostos e em constante processo de formação para refletir em relação às (im)possibilidades/desafios do trabalho com a língua portuguesa, nesta perspectiva contemporânea (ROJO, 2008).

Parece-nos que a BNCC abre espaço para discussões que envolvem a construção de *web* currículo<sup>5</sup> (ALMEIDA, 2014), para viabilizar o trabalho com as TDIC, o que cria a demanda de refletir sobre os materiais didáticos que contemplem o digital, que possibilitem protagonismo de alunos e a mediação de professores, desse modo desenvolvam os novos e multiletramentos.

---

5 *Web* currículos, aqueles currículos escolares que, a partir da articulação e não de um processo de justaposição, incluam de fato as tecnologias digitais em sua elaboração, ou seja, não se trata de tê-las “como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

## Referências

ALMEIDA, M. E.B. Integração Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: ALMEIDA, M.E.B.; ALVES, R.M.; LEMOS, S. D.V. (Orgs). *Web currículo*. Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de *web* currículo. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 7 n.1 abril/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL, Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Brasília, D.F., 20 dez. 1996. Seção 1, pt. 1, p. 6009.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330201200010001>. Acesso em: 07 mar. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling <the New> in New literacies. In: KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. (Ed.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em: 07 mar. 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. 37. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MAFRA, G. M. *Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito*. 231f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2020.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia & RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.
- ROJO; R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *THE ESPECIALIST*, v. 38, p. 1-20, 2017.
- ROJO, R. H. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Perspectiva* (UFSC), v. 28, p. 433-465, 2010.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. H. R. Novos Multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs.) *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU. 2008. p.9-45.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROSA, A. A. C. *Novos letramentos, novas práticas? um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola*. 2016. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016.
- SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 55- 67, 2010.
- TRIVIÑOS, A. N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2010.



## ENSINO DE FONÉTICA DA LÍNGUA INGLESA COM O USO DE MATERIAL DIGITAL

Cíntia Pereira dos Santos

Alessandra Dutra

Givan José Ferreira dos Santos

### **Introdução**

Apesar de ser discutido que o aluno brasileiro não necessita falar inglês como um nativo, é necessário evitar que certas interferências da língua materna prejudiquem a comunicação. O importante é que ele consiga estabelecer comunicação, entender e se fazer entendido. Assim, o papel do professor é relevante, uma vez que ele realiza intervenção para que os alunos aperfeiçoem cada vez mais sua prática oral.

Deve-se deixar claro ao aprendiz que quando duas pessoas tentam se comunicar por intermédio da Língua Inglesa, sejam elas naturais ou não de países cujo Inglês é a língua materna, espera-se que consigam chegar a uma compreensão inteligível razoável.

A língua é uma habilidade criativa, onde se atribui ao professor o papel de colaborador, facilitador, incentivador e avaliador no processo de aprendizagem (JUCÁ, 2009, p. 2). É através desse papel do professor, como colaborador, facilitador, incentivador e avaliador do processo, e do uso de materiais didáticos produtivos, que será possível o professor guiar os alunos na aprendizagem, havendo poucos momentos de aulas expositivas para que assim cada aluno possa seguir a aprendizagem

conforme sua individualidade. Esse processo, no qual o aluno possui uma maior autonomia, faz com que ele tenha mais liberdade quanto à sua aprendizagem, havendo a possibilidade de pesquisar na *internet* suas dúvidas pertinentes e palavras desconhecidas.

O ensino da fonética da Língua Inglesa pode colaborar para uma melhora na oralidade do aluno através de uma comunicação condizente entre o falante e o interlocutor. Diante dessa perspectiva, um dos questionamentos da professora pesquisadora era sobre o equívoco dos alunos pronunciarem oralmente – fonema – palavras da Língua Inglesa da mesma forma que são escritas – grafema, sem perceberem que no Inglês a oralidade nem sempre é como se vê a palavra na forma escrita. Assim, o objetivo deste artigo é mostrar a efetividade do ensino de fonética para aprendizes de Língua Inglesa dos mais variados níveis, com foco neste trabalho para o Ensino Médio, onde o próprio aluno possa se apropriar de determinados aspectos fonéticos e produzir adequadamente o gênero textual oral *Limerick*. O referencial teórico para este estudo conta com as contribuições de Cristófaros-Silva (2005) que discute o ensino da fonética da Língua Inglesa, e Marcuschi (2010) que discorre sobre o uso de gêneros textuais em sala de aula. Como metodologia científica são utilizados os tipos de pesquisa bibliográfica, descritiva e analítica.

Uma vez que o objetivo desse artigo é apresentar a efetividade da aplicação de um material com o uso da fonética da Língua Inglesa, é importante salientar o desenvolvimento do ensino do Inglês nas escolas públicas, ambiente onde o material também poderá ser aplicado por outros professores que se interessem pelo produto elaborado. Diante disso, são discutidas por Oliveira (2010) as funções que o ensino da Língua Inglesa estabelece dentro das escolas públicas:

Há três funções básicas do ensino de LE na escola pública. A primeira é de natureza legalista: cumprir o que o Ministério da Educação (MEC) determina por meio dos PCNs. Pode-se discordar das determinações do MEC, mas delas não se pode escapar. Portanto, tem-se que aprender, pelo menos, uma língua estrangeira. A segunda razão é de natureza social: o desenvolvimento da leitura em língua estrangeira pode ajudar o estudante

no processo de inserção cultural na medida em que ele pode se tornar um cidadão mais consciente de si mesmo e dos outros. Finalmente, a aprendizagem de línguas estrangeiras cumpre a função de ajudar o estudante a se desenvolver cognitivamente uma vez que o auxilia na construção de conhecimentos. (OLIVEIRA, 2010, p. 30)

Independentemente do ambiente escolar, público ou privado, o Inglês possibilita com que o aluno amplie seus horizontes de aprendizagem, indo além da simples gramática exigida.

O ensino de Língua Inglesa pode se deparar com vários obstáculos tanto na escola pública como na escola particular, como por exemplo, o grande número de alunos em sala de aula, entre 35 e 50, e a pequena carga horária, pois o professor tem de lecionar todo o conteúdo programado e obrigatório em, na maioria das escolas públicas, duas aulas semanais que não ultrapassam os 100 minutos, fator que segundo Jorge (2009, p. 166), “[...] é fruto de uma cultura escolar que, por anos, entendeu a língua como um conteúdo de importância marginal”.

Assim, a escolha do tema desse artigo deu-se pelo fato da professora pesquisadora perceber em suas aulas que os alunos enfrentam dificuldades na oralidade, por exemplo, o acréscimo da vogal “i” no final de palavras que na Língua Inglesa terminam em consoantes como *milk* /mɒlk/ e *house* /haʊs/, o que compromete a comunicação na Língua Inglesa. Além disso, foi percebida pela professora pesquisadora a falta de um material no qual os alunos pudessem mesclar a aprendizagem obrigatória curricular com a prática oral, com aplicabilidade em uma sala de aula com uma média de 35 a 40 alunos. Fatos como estes chamaram a atenção da pesquisadora, que percebeu a necessidade de se realizar um trabalho mais aprofundado com a fonética. Desta forma, surgiu a problemática de pesquisa: Quais os aspectos negativos e positivos em trabalhar aspectos da fonética da Língua Inglesa possibilitando um bom desempenho de estudantes do Ensino Médio na produção de gêneros textuais orais como o *Limerick*?

Foi estabelecido pela professora pesquisadora que os alunos teriam maiores condições de produzir o *Limerick* de forma mais adequada às

características do gênero, uma vez que haverá uma discussão sobre o tema no material proposto.

## **Referencial Teórico**

### **1.1 O ensino da língua inglesa no ensino médio**

O material didático deverá ser sempre analisado pelo professor de forma que ele perceba o que se complementa. Uma alternativa pedagógica que pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem pelo professor, como complemento do material didático, seriam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), uma vez que “Para familiarizar os alunos com uma postura mais autônoma, o professor deve levar seus estudantes gradualmente a formas de exercícios mais independentes e familiarizá-los com o uso autônomo de recursos das chamadas novas tecnologias. (WEININGER, 2001, p. 61)

O uso das tecnologias possibilita ao aluno seguir a aprendizagem de acordo com suas limitações. Entretanto, este recurso exige um professor mediador capaz de identificar a necessidade de cada aluno e que não seja mais o foco da fala da Língua Inglesa em sala de aula, e sim que promova a participação ativa do aluno no aprendizado.

Essas considerações indicam que não existe um material didático completo, mas vários livros que podem se complementar juntamente com a ajuda das TICs, que vieram para ajudar o professor de Língua Inglesa.

### **1.2 A habilidade oral**

Apesar de discutir que o aluno brasileiro não necessita falar Inglês como um nativo, é necessário não deixar que características marcantes da língua materna impeçam a comunicação, avaliando

[...] cuidadosamente o erro do nosso aluno dentro da sua interfonologia e, conseqüentemente, decidir o que corrigir”.  
[...] A necessidade de corrigir palavras que, mesmo não cau-

sando ‘estranhamento’ ou ‘incompreensão’ no outro, geram a compreensão de uma mensagem diferente daquela que foi pretendida originalmente pelo falante por um problema de não distintividade vocálica, por exemplo, que coloca palavras de um par mínimo como *sheet/shit - coffee/copy* em um mesmo contexto. (LIMA, 2009, p.72)

Desta forma, é necessário que haja uma intervenção na fala dos alunos pelo professor, levando em conta o fato da normalidade em carregar as características da língua materna, assim o ensino da fonética poderá colaborar com esse aprendizado. “Afinal, se os falantes nativos fazem uso de diferentes variantes, a depender do lugar onde nasceram e viveram, por que exigir que um aluno de Inglês como LE não tenha a mesma possibilidade?” (RAMOS, 2009, p. 56).

Nesse sentido, conclui-se que o professor deve apresentar a fonética aos alunos, através de conteúdos relevantes, para que alcancem melhor desempenho na oralidade.

### 1.3 Uso da fonética

O aspecto fonético da Língua Inglesa tem um papel importante no produto educacional elaborado, uma vez que ele guiou as aulas para a produção oral dos alunos. Para tanto, deve-se saber que “[...] fonética é o estudo dos sons da fala humana” (ANTUNES; ROCHA, 2009, p. 126), por exemplo, a questão do prolongamento da vogal, as letras que são *voiced* (vozeadas) e *voiceless* (desvozeadas), entre outros. A fonética é representada nos dicionários pelas letras/símbolos entre colchetes [ ] ou barras //.

Uma confusão que é causada pelos alunos do ensino regular durante as aulas de Língua Inglesa é o equívoco de pronunciarem o fonema como seu grafema, ou seja, realizar a fala de uma palavra do inglês assim como ela se encontra na sua forma escrita. Para tanto, “a importância de se aprender a fonética ao se estudar uma língua deve-se ao fato de, geralmente, pensarmos na palavra como ela é escrita e não como ela é dita ou percebida por um ouvinte” (SOUZA, 2009, p. 37).

O material foi elaborado utilizando a fonética da Língua Inglesa:

A primeira contribuição linguística ao ensino da pronúncia ocorreu a partir do Movimento de Reforma no ensino de línguas, influenciado por foneticistas que criaram a Associação Internacional de Fonética em 1886 e desenvolveram o Alfabeto Internacional de Fonética (IPA – International Phonetic Alphabet), resultado do estabelecimento da fonética como uma ciência dedicada a descrever e analisar os sistemas de sons das línguas. (SOUZA, 2009, p.35)

Este alfabeto fonético é um instrumento utilizado para descrever e analisar o sistema sonoro da língua, tendo aqui como destaque a Língua Inglesa. Os símbolos presentes no IPA buscam representar a fala através da escrita para que os falantes de uma Língua Estrangeira não confundam o fonema com o grafema.

Figura 1 – Tabela fonética simplificada baseada no IPA

**IPA Chart**

VOWELS				Diphthongs					
1	2	3	4	13	14	15			
i: need	I thin	e went	æ cat	ei pay	oi noise	ai fine			
5	6	7	8	16	17				
ə alive	ɜ: third	ʌ fun	ɑ: car	əʊ no	aʊ round				
9	10	11	12	18	19				
u: few	ʊ put	ɔ: talk	ɒ rob	ɪə beer	eə care				
PLOSIVES				FRICATIVES			AFFRICATES		
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
p pin	t time	k cash	ʔ football	f full	θ think	s sight	ʃ shirt	h high	tʃ chose
30	31	32		33	34	35	36	37	
b bag	d door	g girl		v vest	ð those	z zoo	ʒ vision	dʒ joy	
NASALS			APPROXIMANTS						
38	39	40	41	42	43	44			
m mood	n now	ŋ bang	r room	w wall	j yes	l ɫ law pill			

Voiced  
 Voiceless

Fonte: <https://www.instagram.com/p/B87SWMgHqO6/>

Para que o IPA seja usado de forma eficiente, ao se transcrever uma palavra da Língua Inglesa, deve-se pensar na sua forma sonora e não no *spelling* (grafia). Assim, questionar “quantas vogais há na Língua

Inglesa?”, se for pensado primeiro em termos de grafia, tem-se como resposta cinco - a, e, i, o, u. Mas se analisar por meio dos sons, haverá muito mais” (ASHTON; SHEPHERD, 2012, p. 10, tradução nossa).

Para a aplicação do material elaborado, o aluno teve de tomar consciência da existência deste alfabeto e dos símbolos nele presentes; o que consta no material produzido, para facilitar esta aprendizagem. A unidade didática focou nos sons relevantes, não havendo a necessidade de exigir que o aluno decore estes símbolos.

#### 1.4 O trabalho com gêneros textuais orais

No Brasil e em muitos outros países, cada vez mais, os professores estão aderindo à proposta de trabalhar a língua materna ou estrangeira tendo como objeto de ensino e melhorar a aprendizagem os gêneros textuais:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são muitos. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por adiante. (MARCUSCHI, 2010, p.23)

Ao se referir às diferentes formas de expressar os gêneros textuais, Pinto (2010, p. 51) afirma que a “fala e escrita como formas de manifestação da linguagem só se desenvolvem a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas”. Assim sendo, a fala e a escrita interagem, de modo que se houver um trabalho em sala de aula

com essas duas modalidades, o aluno terá a oportunidade de aperfeiçoar suas habilidades linguísticas de uma forma mais promissora.

Com a prática da habilidade oral na Língua Inglesa, o aluno se prepara melhor para produzir gêneros textuais orais, podendo assim analisar, compreender, contextualizar, questionar e selecionar informações e recursos linguísticos adequados aos seus objetivos. Para tanto, deve-se saber que gêneros textuais orais são:

[...] uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos. (MARCUSCHI, 2008, p.187)

Podem ser destacados como alguns exemplos de gêneros orais: aulas expositivas, exames orais, conversa telefônica, seminário, *podcasts*, solicitação de informação e entrevista. Assim cabe ao professor saber escolher os gêneros textuais orais apropriados para trabalhar em sala de aula, pois é através desta escolha consciente que o educador terá a oportunidade de proporcionar aprendizagem sem que a mesma se torne monótona, cansativa e repetitiva, como de costume nas aulas de Língua Inglesa.

É com base nesses argumentos que o ensino de fonética da Língua Inglesa proposto pelo material didático elaborado, culminou com a elaboração de um gênero textual oral conhecido como *Limerick*. Tal gênero textual foi escolhido por se tratar de um gênero textual de origem inglesa.

### 1.5 Gênero textual *limerick*

Segundo Ávila (1995, p.64), os *Limericks* possuem “[...] uma forma extremamente compacta [...]”, devem ser escritos em sua totalidade entre

quatro e cinco versos com informações completas. O primeiro verso é usado para a apresentação do protagonista, o segundo para posicionar a situação inicial, o terceiro deve conter a ação da história para acelerar o ritmo, e o último pode possuir uma ponte a qual cause o riso ou conclua com um comentário sobre o caso, podendo haver um mistério de como a história realmente termina.

É importante salientar que o *Limerick* pode possuir uma história aparentemente ilógica no decorrer de seus versos, uma vez que se trata de um texto conciso, além disso, o autor pode optar pela presença ou não de rimas. Pode ser destacado como exemplo o seguinte *Limerick* elaborado por Edward Lear:

There was an Old Lady of France  
Who taught little ducklings to dance  
When she said, “Tick-a- tack”, they only said  
“Quack”  
*Which grieved that Old Lady of France.*  
(LEAR, 1846 apud ÁVILA, 2005, p. 68)

A irregularidade do *Limerick* é o que o faz ser um gênero textual diferente, divertido e interessante. Com base nessas reflexões, pode ser afirmado que apesar das irregularidades na escrita do *Limerick*, ele possui como características principais o seu formato de cinco versos, o qual retrata um resumo de uma história escolhida por seu autor, e a sua intenção de provocar o estranhamento no leitor, que muitas vezes leva ao riso ou reflexão.

## 2. Metodologia

Para a realização do artigo, foram selecionados os tipos de pesquisa: bibliográfica, descritiva e analítica.

O projeto em discussão foi aplicado em uma turma de um colégio particular da cidade de Londrina-PR. Nesse colégio, denominado de *Colégio A*, o ensino é baseado no trabalho em equipe com alunos de di-

ferentes séries do Ensino Médio na mesma turma. Os alunos se dispõem na sala de aula em sete equipes de cinco alunos cada. Como a proposta de aprendizagem é interseriada, cada equipe precisa possuir um aluno de cada série do Ensino Médio. Além disso, os alunos estudam em salas de aula chamadas de oficinas, onde as disciplinas se desenvolvem por meio de um tema norteador e, a cada bimestre, os alunos trocam de oficina para poder ter conhecimento de temáticas diferentes.

O processo de regularização da aplicação da atividade levou 5 meses para acontecer, ou seja, a aplicação do material que havia sido planejada para ter início em fevereiro de 2015, com aproximadamente 10 encontros de 1h e 40min cada, começou a ser aplicada somente em julho desse mesmo ano e podendo ser aplicado unicamente uma vez por semana durante 2 horas de aula, totalizando 5 encontros.

### 3. O produto educacional

Foram pesquisadas através do site de busca <google.com.br> as ferramentas disponíveis para a publicação de um material em forma de *e-book* que pudesse possuir vídeos e áudios, uma vez que a característica do *e-book* é a de possuir textos e não interatividade. Através desta pesquisa, foi possível descobrir um programa chamado *Kotobee Author*, o qual cria *e-books* com toda a interatividade que a professora pesquisadora necessitava. Ao fim da elaboração do produto educacional pelo programa *Kotobee Author*, a professora pesquisadora não encontrou uma forma de publicar *online* o material através desta mesma ferramenta. Assim, foi optado por salvar o produto educacional nos formatos *ebook.exe* e *ebook.zip* na nuvem da professora pesquisadora pelo Google Drive no seguinte *link*: <https://drive.google.com/file/d/0Byj9u0Les9noUDItVVNEZWFQRmc/view?usp=sharing>.

A fonética do Inglês foi trabalhada com a presença de tópicos explicativos de como assimilar e produzir os sons relevantes da Língua Inglesa para falantes brasileiros. As atividades presentes no material em questão têm a intenção de tornar os alunos aptos a entender os símbolos

fonéticos da Língua Inglesa para assim produzir os sons, praticando-os em diálogos contextualizados.

As atividades foram finalizadas pela criação de um *Limerick* oral produzido e gravado pelos alunos através das ferramentas que eles possuem como celular ou computador, o qual foi enviado por *e-mail* para a análise do áudio pela professora.

### **Considerações finais**

O material aqui discutido foi elaborado para que os alunos do Ensino Médio de escolas regulares pudessem praticar a oralidade da LI através da aprendizagem de sua fonética. Foi optado por este tema devido à percepção da professora pesquisadora de que os alunos do Ensino Médio sentem dificuldade em falar algo na LI, por não terem conhecimento ou por não sentirem confiança no conhecimento que possuem. A forma como a escola regular aborda a LI é também discutida por Jucá (2009, p. 10260) “[...] no máximo se conseguiu que eles aprendessem algumas estruturas gramaticais e um vocabulário do cotidiano[...]”. Cabe aqui lembrar a seguinte citação onde Alves (2005), afirma

A história reversa do Pinóquio: não é a história do Pinóquio que era uma marionete de madeira que se tornou um garoto de pele e osso com a alma de um humano pela escola, mas a história de um garoto de pele e osso e alma humana que se tornou em um adulto de madeira, enrijecido e triste como o Pinóquio é. (ALVES, 2005, p. 2)

O material elaborado e aqui discutido propõe que essa aprendizagem da fonética da LI ocorra por meio da interação do aluno com as diversas ferramentas disponíveis em sala de aula, desde acesso à tecnologia até a troca de conhecimento entre alunos e aluno-professor, uma vez que é necessária a participação ativa dos envolvidos para que os objetivos possam ser alcançados.

O fato de ser ensinada fonética durante a aplicação deste material era para que os alunos pudessem se comunicar de forma satisfatória, onde pudesse haver compreensão na comunicação entre locutor e interlocutor. Apesar das dificuldades encontradas durante a aplicação do material, como a falta de estrutura e um número pequeno de aulas – total de 5 aulas de 2 horas cada – os alunos que participaram da atividade conseguiram, em sua maioria, produzir satisfatoriamente alguns dos sons estudados em sala, sendo perceptível na elaboração do *Limerick* oral. Sabe-se que o aprendizado da fonética é um trabalho complexo, desta forma, este produto educacional buscou fazer com que os alunos conhecessem este tipo de aprendizagem da Língua Inglesa de forma a monitorarem as suas pronúncias e não decorarem os símbolos fonéticos existentes. Conforme afirma Ramos (2009):

Seria preciso refletir até que ponto as interferências e transferências fonológicas que nossos alunos demonstram, efetivamente, constituem impedimento à comunicação. Afinal, nesse processo não está em jogo apenas a produção de sons isolados individuais, mas também tonicidade das palavras e frases, entonação, aspectos do discurso corrente, contexto, expressões não verbais, entre outros. É preciso lembrar que a produção fonológica em Língua Inglesa é tarefa das mais complexas. (RAMOS, 2009, p. 55)

Os alunos participantes da pesquisa tiveram condições de produzir o *Limerick* de forma adequada às características desse gênero, uma vez que houve um estudo sistemático e aprofundado sobre o tema ao fim do material proposto. Além disso, os alunos puderam usar a organização sonora do Inglês para sua aplicabilidade oral.

Por se tratar de alunos do Ensino Médio, os mesmos não se sentem motivados a estudar algo que não faça parte das aulas regulares. Ao solicitar com que os alunos devessem se deslocar para outro colégio para que as aulas fossem possíveis, houve um pequeno número de adesão que inclusive foi diminuindo no decorrer das aulas.

Assim, torna-se conveniente o professor preparar suas aulas baseando-se antecipadamente na estrutura disponível em sua escola, como a disponibilidade do uso das TICs. Apesar das tecnologias digitais serem uma ferramenta que vêm para melhorar as aulas de LI, ainda há escolas, públicas e privadas, que não possuem os materiais necessários para aulas com esses recursos. A falta de estrutura no *Colégio A* prejudicou muito a aplicação deste material, além de o número de aulas ter sido menor do que o previsto, uma vez que os alunos tiveram de elaborar seus *Limericks* oralmente em casa. Quando o aluno leva atividade para ser realizada em casa, exige um estresse maior do professor, uma vez que ele terá que cobrar do aluno para que o material retorne às mãos do educador.

Este artigo partiu da hipótese de que se os aspectos fonéticos fossem explorados com base no material digital proposto, os alunos poderiam ter a oportunidade de conhecer, discutir e aplicar os aspectos fonéticos da Língua Inglesa, quebrando ainda com a aprendizagem fossilizada de algumas palavras do Inglês. É necessário que o aluno possa ter este contato com o uso da fonética da LI para que assim a pronúncia seja mais clara para eles de forma que também possam se sentir mais seguros durante a fala nesta língua. Além disso, é afirmado por Godoy; Gontow; Marcelino (2006) que:

Estudar a pronúncia influencia significativamente a maneira como você entende o inglês falado. Ouvir e pronunciar formam uma rua de mão-dupla. Você precisa ser capaz de discriminar sons de maneira que os produza corretamente. Ao mesmo tempo, uma vez que você aprende a pronunciar corretamente uma palavra, você também será capaz de reconhecê-la quando ouvi-la. Você irá descobrir que enquanto sua audição melhora você será compreendido mais facilmente. A comunicação então se torna muito mais confortável em ambas as direções. (GODOY; GONTOW; MARCELINO, 2006, p. 22 - tradução nossa)

A análise das atividades aplicadas mostram que os alunos usaram aspectos fonéticos do inglês trabalhados para sua produção textual oral. Apesar das dificuldades encontradas durante a aplicação do material,

como falta de estrutura e poucas aulas para execução, uma parcela significativa dos alunos participantes da pesquisa produziu oralmente o *Limerick* de forma satisfatória em relação aos parâmetros gerais desse gênero textual oral.

Caberá ao professor decidir qual o melhor momento para explicar cada tópico presente no produto educacional, dando autonomia ao educador para fazer uso das páginas que quiser e na ordem que for necessário.

O material aqui discutido pode também ser aplicado de outras formas como, por exemplo, com o uso ou não dos vídeos presentes no produto educacional, uma vez que nem todas as escolas possuem os aparatos digitais e tecnológicos para este tipo de uso. É possível também que o professor opte por substituir, incluir ou até excluir vídeos e/ou os exercícios presentes no produto educacional, conforme a necessidade de seus alunos e o andamento das aulas.

## Referências

- ALVES, R. *Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores*. Campinas: Verus Editora, 2005.
- ANTUNES, E. B.; ROCHA, J. Contribuições clínicas da fonética e da fonologia. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. p. 124 - 136. 2009.
- ASHTON, H., SHEPHERD, S. *Work on your accent – clearer pronunciation for better communication*. Collins. 2012.
- ÁVILA, M. *Rima e solução: a poesia nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear*. São Paulo: Annablume, 1995.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. *Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- GODOY, S. M. B., GONTOW, C., MARCELINO, M. *English pronunciation for Brazilians – the sounds of American English*. São Paulo: Disal, 2006.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. [IPA Chart 2015]. Disponível em: [https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA\\_Kiel\\_2015.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf). Acesso em: 18 set. 2016.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversar com especialistas*. 1 ed., p. 161 - 168. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JUCÁ, R. W. Q. A psicopedagogia institucional no ensino na língua estrangeira. *Anais [...] IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Universidade Tuiuti do Paraná, p. 10259 – 10266, out.2009.

LIMA, J. R. Correção de pronúncia e a da identidade do aluno de letras. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversar com especialistas*. 1 ed., p. 69 - 78. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: P. A. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino*. 1 ed., p. 19-38. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

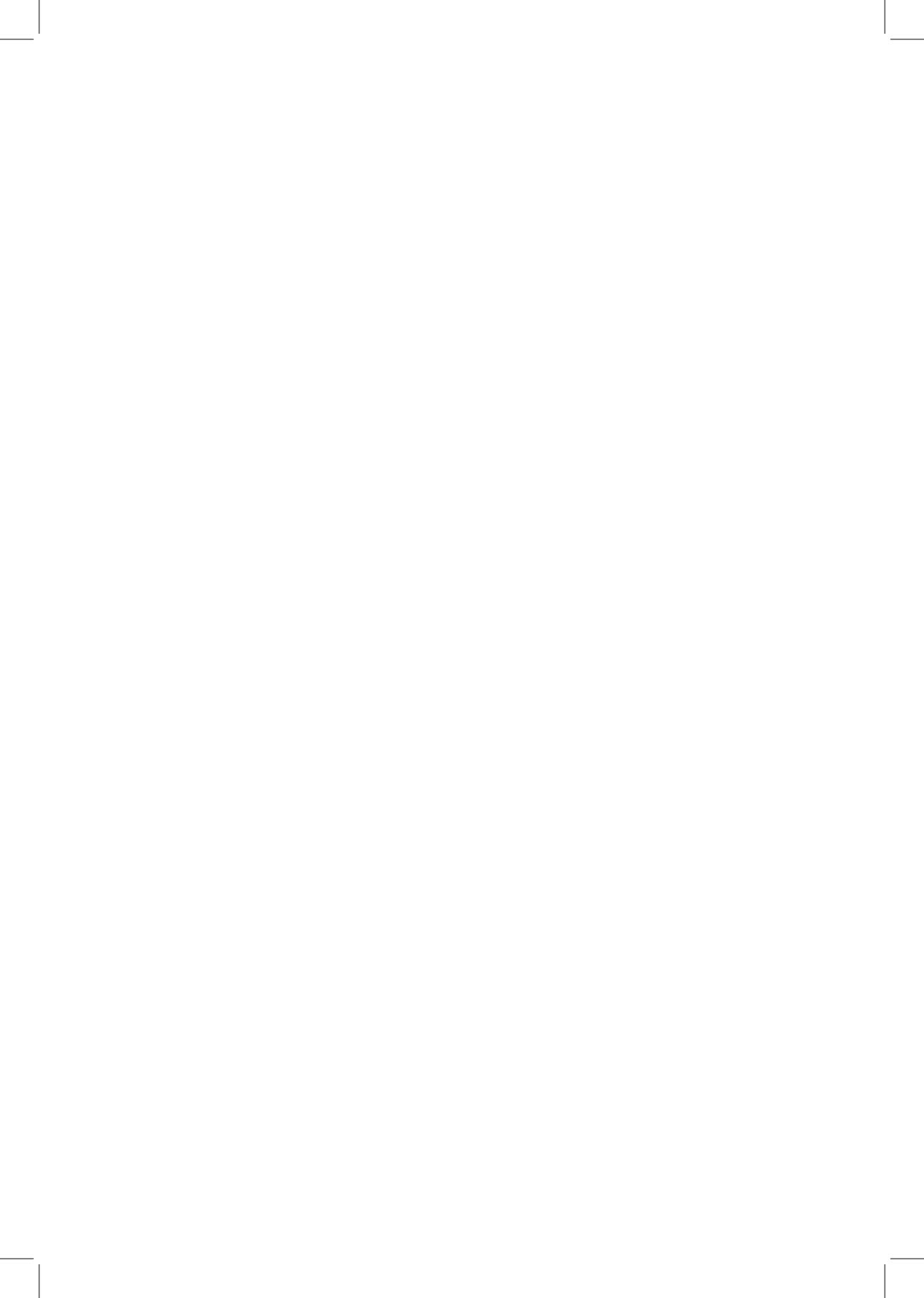
OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversar com especialistas*. 1 ed., p. 21 - 30. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: P. A. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino*. 1 ed., p. 51 - 62. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAMOS, E. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversar com especialistas*. 1 ed., p. 53 - 58. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, M. O. P. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. *Revista Prolíngua*, v.2, n.1, p. 33-43, 2009.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson. *O professor de línguas – construindo a profissão*. (Org.). EDUCAT. Pelotas, p. 41-66, 2001.



## VIAJAR É PRECISO? ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM DIGITAL

Eliana Soares  
Valdirene Zorzo-Veloso

### **Introdução**

Este capítulo relata uma experiência envolvendo uma proposta de criação de um diário de viagem virtual. A proposta se aplica a turma de primeiro ano do ensino médio de uma instituição particular na disciplina de Língua Espanhola (LE), durante o período referente ao segundo bimestre do ano letivo de 2018. A realização deste projeto pautou-se sobre estudos que comprovam a relevância da abordagem de Gêneros Textuais no ensino de LE por meio das vias da tecnologia, a fim de agregar uma maior motivação e significado ao conhecimento (MORAN, 2015). Pesquisadores como Marcuschi (2008) e Cristovão (2010) apontam que a abordagem de Gêneros Textuais no ensino e aprendizagem de língua não só traz benefícios para a construção social do indivíduo, como também desempenha um papel significativo na formação do aluno para a cidadania. Deste modo, compreende-se que o trabalho pautado em Gêneros Textuais, quando abordado de forma eficiente, possibilita uma interação com o conteúdo aprendido de forma contextualizada, sendo capaz de expor o movimento sociocultural (PCN, 1997), o qual sempre se reflete na língua estudada.

No ensino de LE, esta abordagem apresenta-se igualmente fortuita, principalmente com o crescimento do acesso aos meios midiáticos, onde

há uma necessidade de repensar o ensino para promover o multiletramento (ROJO; MOURA, 2012).

Alinhado a abordagem de gêneros, o Letramento Digital – parte integrante do currículo de ensino da Cultura Digital – contempla quatro competências: computacional, comunicacional, multimídia e interacional (SABOIA, 2014). De acordo com os PCNs (1997), a atenção a essas competências é essencial para a formação da autonomia do aluno em um mundo digital.

Neste contexto, os Objetos de Aprendizagem Digitais (OAD) são considerados de grande valia para compor o conhecimento que juntamente com a prática em ambiente virtuais, proporcionam uma aprendizagem significativa.

Para a prática desenvolvida, o OAD selecionado foi uma plataforma gratuita para elaboração de um diário de viagem virtual, denominada *Whisgo*. Partindo dessas perspectivas da proposta de aprendizagem, serão relatados neste texto a importância da utilização do Objeto de Aprendizagem Digital (OAD) para ampliar as competências de letramento digital e suas potencialidades, as habilidades de letramento digital que se buscou desenvolver, o papel do professor e do aluno neste projeto, os passos tomados para a realização desta atividade, e as considerações sobre trabalho realizado.

## **1. O letramento digital permeado pelo OAD e seus objetivos**

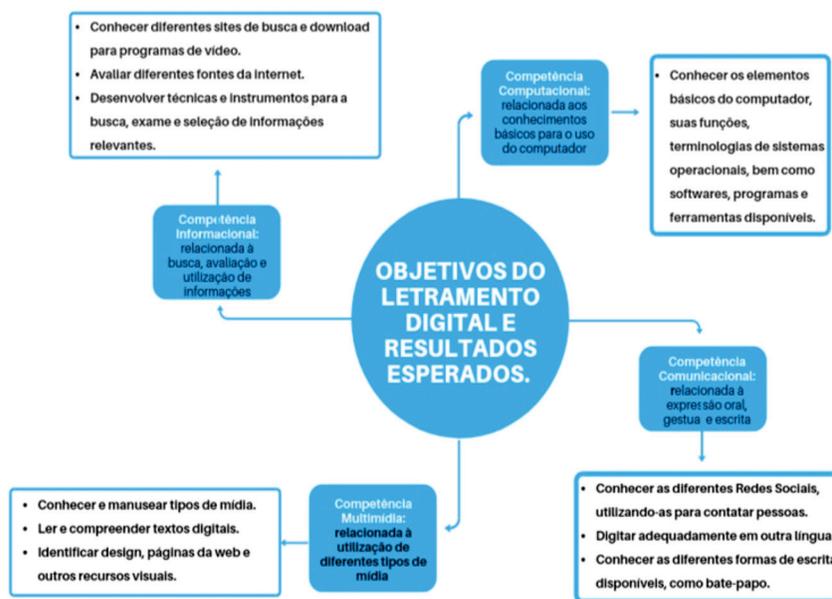
Os recursos tecnológicos são capazes de potencializar a aprendizagem, pois valorizam o aprendizado permeado pela prática e possibilitam simulação em ambiente virtual. Nesta visão, o OAD oportuniza o desempenho da função social, proporcionando o conhecimento e a inclusão digital pela intervenção da tecnologia.

Destarte, a atividade foi pensada para alunos iniciantes pertencentes a uma instituição de ensino privado que nos últimos três anos tem investido em tecnologia e no Letramento Digital, juntamente com o *Google for Education*, buscam o desenvolvimento de competências ligadas ao

mundo digital como um diferencial para atender às necessidades de sua clientela. Já que a instituição atende principalmente a comunidade de comerciantes e filhos de pessoas que trabalham no comércio local, o que corrobora a importância em aprender uma língua estrangeira. A maior parte dos alunos da turma não havia tido contato com a língua espanhola antes de iniciar o ano letivo de 2018 no primeiro ano do ensino médio.

De acordo com Saboia *et al.* (2014), o letramento digital é composto por quatro áreas de atuação (computacional, multimídia, comunicacional e informacional) que favorecem o progresso das habilidades digitais. A figura 1 descreve essas competências e as habilidades compiladas em cada área.

Figura 1 – Objetivos do Letramento Digital e resultados esperados



Fonte: Adaptado de Saboia *et al.* (2014)

Para a produção do trabalho foram usados *chromebooks* e *smartphones* que possibilitaram o acesso à plataforma para desenvolvimento do trabalho individual e permitiram o desenvolvimento de suas competências computacionais, comunicacionais e multimodais. Em concordância com o desenvolvimento de tais competências, estabeleceu-se como objetivos gerais dessa prática:

- Recuperar, lembrar e reconhecer conhecimentos e conceitos aprendidos na disciplina de língua espanhola e outras;
- Construir significado por meio da prática;
- Juntar os elementos aprendidos para formar um todo coerente e funcional;
- Auxiliar no processo de aprendizagem por meio de letramento digital.

E como objetivos específicos:

- Planejar e produzir uma atividade interativa utilizando uma ferramenta digital;
- Desenvolver as competências de síntese e crítica;
- Pesquisar e selecionar elementos pertinentes para sua escrita;
- Confirmar por meio da escrita as situações de aprendizagem apresentadas.

Para atingirem esses propósitos, os alunos também devem ter em mente as características que compõem o gênero roteiro de viagem, utilizar a linguagem que adquiriram até o presente momento para realizar a escrita do roteiro ou diário, possuir uma conta no Facebook para terem acesso à ferramenta e estarem familiarizados com a linguagem digital, palavras como *upload*, *download*, *share* etc.

Considerando todo o contexto, faz-se necessário pensar práticas e desafios que os estimulem e propiciem uma aprendizagem contextualizada e significativa. A proposta pretende fazer com que os alunos, por meio da reflexão, sejam capazes de dissertar sobre:

- Como podemos ser parte integrante da convivência social;
- Os espaços físicos que compõem uma cidade como reflexo da cultura de um povo;
- Como reportar informações obtidas por meio do gênero roteiro de viagem;
- A possibilidade de ampliar as habilidades digitais para fomentar a prática social da língua alvo;
- Identificar diferentes aspectos de uma mesma cultura.

Sobre a escolha do OAD, foram considerados aspectos capazes de potencializar as competências de letramento digital, como conectividade, reutilização do OAD, durabilidade, acessibilidade, adaptabilidade, potencialidade e licença de uso (TAROUCO; FABRE; TAMUSIUNAS, 2003).

Cada inserto compõe um princípio importante para potencializar a aprendizagem e configurar os significados no contexto social do aluno. No quadro 1, encontram-se relatados cada competência encontrada na plataforma *Whisgo* e como ela pode promover a aprendizagem por meio do gênero textual diário de viagem.

**Quadro 1** – Análise das potencialidades do OAD segundo Tarouco *et al.* (2003) aplicado à plataforma *Whisgo*.

<b>Conectividade (disponibilidade de acesso)</b>	<b>Online</b>
<p><b>Reutilização</b> (Caracteriza o OAD como conteúdos de aprendizagem divididos em pequenas unidades de ensino, passíveis de serem agrupados e reagrupados em vários cursos)</p>	<p>O conteúdo produzido pela ferramenta <i>WHISGO</i> proporciona variáveis de aprendizagem que podem ser aproveitadas de forma interdisciplinar. Citamos abaixo alguns desses exemplos:</p> <p>Possibilidade de estudo das rotas criadas no <i>Google Maps</i> pelos alunos na disciplina de geografia.</p> <p>Utilizar o roteiro criado pelos alunos e pedir relatório de um percurso cultural e estudar a arquitetura das cidades relatadas na disciplina de artes;</p> <p>O professor da disciplina de história pode criar um roteiro cultural por uma cidade histórica e os alunos devem seguir e comentar sobre suas impressões;</p> <p>Na disciplina de Português é possível trabalhar a escrita de diversos gêneros (propaganda, resumo, reportagem etc.) através de troca dos roteiros entre os alunos;</p> <p>Trabalhar cálculos de latitude e longitude das rotas criadas pelos alunos;</p> <p>Estudar e refletir sobre a formação da sociedade do local roteirizado em sociologia.</p> <p>Para finalizar, todas essas possibilidades de atividades propostas podem ser registradas e enriquecer o roteiro de viagem criado pelos alunos.</p>

<p><b>Durabilidade</b> (Caracteriza o OAD como unidades de ensino que resistem à evolução e à apresentação de novas tecnologias, sem se tornarem obsoletas)</p>	<p>A facilidade de organização do roteiro realmente auxilia os alunos a terem um panorama completo da viabilidade da viagem planejada. Uma vez que possibilita interação com o local a ser visitado, fornecendo informações de preços, datas, horários de funcionamento dos locais, até mesmo os menus de alguns restaurantes estão disponíveis para consulta. Os alunos podem aceitar as sugestões e/ou buscar informações sobre caminhos inusitados, tudo depende da pesquisa do aluno.</p>
<p><b>Acessibilidade/ Indexação</b> (Esclarece em que repositório pode estar disponível, como pode ser acessado e o assunto de qual se trata o OAD, a fim de facilitar sua busca)</p>	<p>Os roteiros de viagem criados pelos alunos ficam disponíveis para acesso e edição durante toda a vida do aluno na plataforma <i>WHISGO</i>. Caso o aluno queira, também é possível tornar seu roteiro público. Assim, toda a comunidade virtual que acessa a plataforma terá acesso ao seu roteiro.</p>
<p><b>Adaptabilidade/ Flexibilidade</b> (Esclarece a capacidade de seu OAD de ser modificado e estar flexível a mudanças, customização e atualização)</p>	<p>O roteiro pode ser editado e reeditado a qualquer momento da vida do aluno. Todos os dados são atualizados e certamente minimizam possíveis contratempos, sempre indesejados em viagens.</p>
<p><b>Potencialidade</b> (Autônomo - pode ser apresentado individualmente. Interativo – requer que o estudante interaja com o conteúdo de alguma forma, podendo ver, ouvir ou responder a alguma coisa.)</p>	<p>A criação do roteiro nesta proposta foi elaborada individualmente, porém, já no momento de fazer o <i>login</i> na ferramenta, o aluno responde uma série de perguntas para delinear seu perfil (que pode ser reeditado posteriormente). Durante a criação do roteiro, os colegas incluídos pelo autor podem visualizar, comentar e fazer sugestões ao roteiro visualizado. Para a criação do roteiro é possível acrescentar imagens, vídeos, menus de restaurantes, horários de funcionamento de estabelecimentos públicos ou privados, mapas etc.</p>

<p><b>Licença de Uso</b> (Forma que garante a legitimidade da plataforma, os direitos e deveres do usuário, por meio de informações legais.)</p>	<p><i>Copyright: WHISGO VIAGENS LTDA., sediada na Avenida Francisco Matarazzo, 2000 Bairro: Água Branca, São Paulo/SP. Denota que não podemos usar, adaptar ou redistribuir estes materiais sem a expressa autorização do autor. A página contém um termo de uso bem detalhado, inclusive delimitando a idade mínima para uso da ferramenta. A intenção é compartilhar informações, mas garantir o direito do autor destas e também que conteúdos inadequados não serão publicados, nem pelo autor, nem por terceiros.</i></p>
--	--

### 1.1 A realização do diário de viagem virtual

A atividade será realizada em formato de livro digital contendo um roteiro de viagem em língua espanhola elaborado pelos alunos de modo a incentivar o uso de estruturas aprendidas e pesquisar outros vocábulos que necessitem; desenvolver as habilidades ligadas ao letramento digital; conhecer novas culturas e refletir sobre suas práticas; reconhecer diferenças culturais e concebê-las como reflexo social de um povo.

Uma vez que o trabalho pode ser realizado e gerenciado em ambiente virtual, faz-se necessário uma mudança de postura no papel do professor e do aluno tanto dentro como fora da sala de aula. Posto isso, observa-se no quadro 2 que se segue, alguns aspectos que compõem a relação atitudinal entre professor-aluno e aluno-aluno.

Quadro 2 – Papel do aluno e do professor para atividade virtual

<b>Cabe ao Aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar as atividades propostas pelo professor em sala de aula através da ferramenta proposta;</li> <li>• Interagir com os colegas e professora;</li> <li>• Buscar e pesquisar sobre o local escolhido para elaboração do roteiro de viagem;</li> <li>• Escrever o roteiro na língua espanhola;</li> <li>• Finalizar o roteiro na data marcada;</li> </ul> <p>Porém, pretende-se valorizar a motivação de cada aprendiz ao realizar e interagir com a proposta da atividade.</p>
<b>Cabe ao Professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar uma introdução;</li> <li>• Esclarecer os objetivos para seus alunos;</li> <li>• Selecionar os pré-requisitos de conhecimento básico necessário para a aula;</li> <li>• Preparação do ambiente de aprendizagem e roteiro de possíveis perguntas e respostas sobre o tema;</li> <li>• Acompanhar a evolução da atividade;</li> <li>• Valorizar a autonomia do aluno e suas reflexões.</li> </ul>

**Fonte:** próprias autoras

## 2. Descritivo da realização da OAD

Como fomento para realização do projeto foi utilizada uma reportagem apresentada no material didático dos alunos, sobre o bairro *El Raval*, localizado em Barcelona - Espanha. Durante a leitura do texto, foram feitas descrições históricas e cognitivas sobre o local e com o auxílio do Google Maps<sup>1</sup>, foi possível fazer um passeio virtual pelo bairro para que os alunos também relatassem suas impressões.

Após a leitura do texto, os alunos foram questionados sobre as viagens que já fizeram e como descreveriam o local, o que acharam mais interessante etc. As respostas foram anotadas na lousa para apresentar novos vocábulos e relembrar os já vistos. Na sequência perguntou-se

<sup>1</sup> Google Maps disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/El+Raval,+Barcelona,+Espanha/@41.3781402,2.164334,15z/data=!3m1!4m5!3m4!1s0x12a4a2f57dbf2425:0x2600fae14082f042!8m2!3d41.3797157!4d2.1681839>. Acesso em: 20 abr, 2018.

para onde os alunos gostariam de viajar, e que lugares gostariam de conhecer.

Ainda em sala de aula, com a TV conectada à internet, apresentou-se a plataforma gratuita para criar roteiros de viagens *Whisgo*. Na própria plataforma, os alunos puderam visualizar um roteiro de viagem elaborado e publicado por um usuário da ferramenta. Explorou-se a ferramenta e seu tutorial para que os alunos pudessem ter noção de como estabelecer o primeiro contato, que deve ser por meio de conta no Facebook ou conta Google. A plataforma é usada por vários *sites* de viagens e *youtubers* para formularem suas viagens e diários, pois a ferramenta oferece a opção de fazer um roteiro de forma pública ou privada.

Em seguida, foram dados esclarecimentos aos alunos sobre como deveriam elaborar um roteiro de viagem que pretendem fazer ou já feito. Utilizando esta plataforma e já no registro inicial, os alunos devem partilhar seus roteiros com os demais colegas e com o professor também. Assim, mesmo sendo um roteiro elaborado em atividade privada, é possível visualizar, comentar e seguir as atividades dos colegas, propiciando a interatividade.

Este roteiro partiria desde a saída do aeroporto, com possibilidades de voos, escolha de hotéis, restaurantes, passeios etc., até o retorno ao destino escolhido.

Os estudantes também devem responder às questões iniciais para gerar um perfil prévio, pois a própria plataforma dá dicas sobre locais para visitar e ideias, segundo o perfil estabelecido, sendo possível utilizar o celular para comentar e seguir os colegas, garantindo a ubiquidade no processo de aprendizagem.

Para que tudo fosse realizado como o esperado, estabeleceu-se uma data para finalização dos roteiros e como forma de registro exigido pela instituição, os alunos deveriam postar o *link* de seus diários na ferramenta Google Sala de Aula<sup>2</sup>. Além da apresentação inicial, foram postados nesta área, a tarefa com os descritores para avaliação, um vídeo com tutorial

---

2 Plataforma integrada ao programa Google for Education. Disponível em: <https://classroom.google.com/>

e o passo a passo para realização da atividade. Também foi possível direcioná-los através do grupo de WhatsApp da turma.

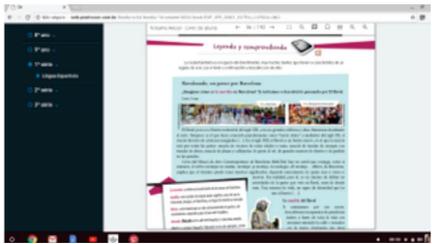
O mais interessante desta ferramenta é a possibilidade de criar algo que realmente possa ser utilizado pelos alunos, pois os roteiros podem ser impressos ou mesmo visualizados e seguidos, caso a viagem aconteça. E quando realizadas, os alunos podem editar seu roteiro com suas impressões, fotos etc., transformando o roteiro em um diário que pode ser impresso (mediante um pagamento) e enviado ao usuário para ser guardado como recordação.

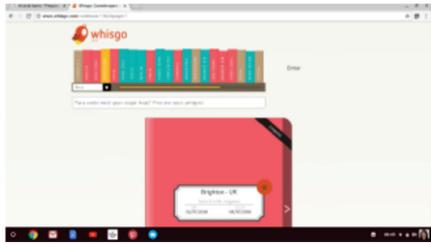
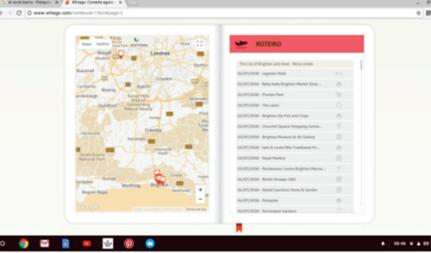
Ao apresentar os objetivos da atividade para os alunos, também ficou claro que eles deveriam criar seus roteiros utilizando a língua espanhola, comentar sobre o roteiro do colega, pesquisar e refletir sobre a cultura do povo do local e apresentar suas impressões durante a apresentação.

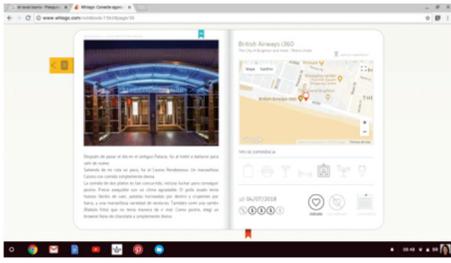
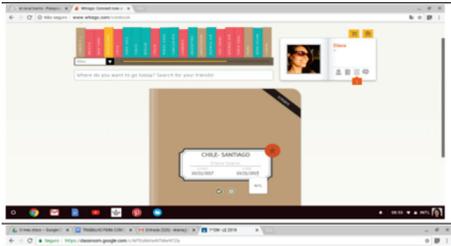
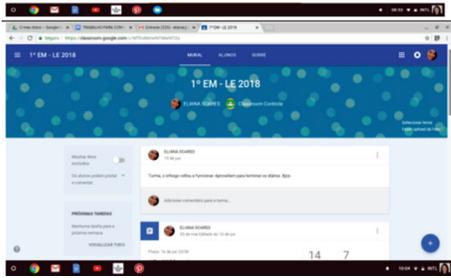
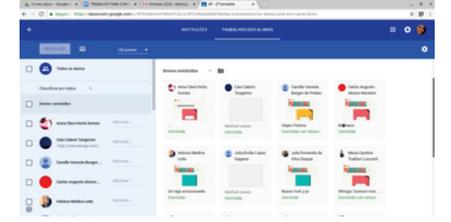
Todos os requisitos expostos como itens a serem observados serão comentados durante a apresentação e os alunos terão a oportunidade de dar o seu *feedback* sobre suas escolhas.

A avaliação se dará observando se os objetivos propostos foram alcançados, considerando os limites e progressos inerentes a cada aluno. Para elucidar todo o trajeto percorrido com maiores detalhes, segue uma exibição descritiva do passo a passo no quadro 3.

Quadro 3 – Passo a passo sobre realização do diário virtual

<p style="text-align: center;"><b>Descritivo quadro a quadro</b></p>		
		<p>Texto integrante do material didático utilizado como fomento para a atividade.</p>
		<p>Imagem do Bairro <i>El Raval</i>, Barcelona - Espanha, mencionado no texto. Fizemos um passeio virtual pelo Bairro citado no texto utilizando o Google maps.</p>
<p>3.</p>		<p>Apresentação da página inicial da ferramenta utilizada para criar os roteiros. A plataforma contém um vídeo explicativo que foi passado aos alunos durante a aula e também foi demonstrado como fazer o <i>login</i> na ferramenta.</p>

<p>4.</p>		<p>Após o <i>login</i>, os alunos se depararam com a imagem de um diário pronto. Então explicou-se que no primeiro acesso, teriam que responder algumas questões para delinear seu perfil e compartilhar com o professor para que se pudesse observar o desenvolvimento da atividade. Porém, é possível compartilhar a qualquer momento.</p>
<p>5.</p>		<p>Neste momento, visualizou-se um diário criado por um dos muitos usuários da ferramenta. Para visualizar um roteiro pronto, é preciso ir até a estante e escolher um livro. Os diários publicados ficam armazenados nesses livros e podem ser utilizados por outras pessoas para compor seu próprio diário. O autor escolhe se quer ou não deixar seu roteiro público e também se deseja ou não imprimir seu roteiro. Lembrando que para imprimir o roteiro há um custo porque a impressão é feita pelos gerenciadores do site e enviada ao autor por correio. Uma forma de ter suas memórias preservadas.</p>
<p>6.</p>		<p>Esta é a primeira parte do roteiro que será criado pelos alunos. É preciso fazer uma busca/pesquisa prévia para elaborar o roteiro, tanto de dados, lugares etc., quanto de imagens para serem usadas.</p>

<p>7.</p>		<p>Aqui está uma modelo de uso das informações e imagens pesquisadas.</p>
<p>8.</p>		<p>Neste momento simula-se com os alunos a criação de um roteiro utilizando uma conta pessoal criada para este fim pela professora.</p>
<p>9.</p>		<p>Para avaliar e ter um registro mais formalizado da atividade desenvolvida pelos alunos, fez-se uso da ferramenta Google Sala de Aula. Aqui os alunos receberam mais instruções sobre a elaboração do roteiro, o prazo de entrega da atividade e também como deveriam postar o link de seus trabalhos para registro de conclusão e aprendizagem.</p>
<p>10.</p>		<p>Desta forma, foi possível observar se os alunos respeitaram o prazo de entrega. Além de manter os trabalhos em um registro permanente e fornecer feedback individual, após a apresentação em sala.</p>

Fonte: as próprias autoras

## Considerações finais

A criação do roteiro, apesar de ter sido algo sugerido pela professora e idealizado pelos alunos, ou seja, tido como prática de simulação, é passível de aplicação no mundo real.

Esse capítulo propõe uma atividade na plataforma digital *Whisgo*<sup>3</sup> com o gênero narrativo descritivo para alunos iniciantes na língua espanhola. A proposta possibilita o aprimoramento de habilidades comunicacionais, multimidiáticas e informacionais (SABOIA *et al.*, 2014), promovendo o letramento digital descrito por Morán (2015) e Rojo; Moura (2012), abarcando os temas transversais socioemocionais e a pluralidade cultural (BRASIL, 1997).

A elaboração do Objeto de Aprendizagem Digital (OAD) foi realizada em formato de diário digital, contendo um roteiro de viagem redigido em língua espanhola. Com foco na abordagem comunicativa de língua em uso e pesquisa para conhecer novas culturas, o OAD leva o aluno a refletir sobre suas práticas, a fim de que ele possa reconhecer diferenças culturais e concebê-las como reflexo social de um povo. Para que o aluno possa notar essas transformações do tempo e do espaço físico, explora-se a proposta linguística para fomentar a expressividade de suas habilidades digitais por meio do uso da plataforma *Whisgo*. Ao final da atividade, os alunos demonstraram um enriquecimento relacionado à autonomia do processo de estudos, bem como aprimoramento das habilidades de letramento digital e linguísticas.

Durante o processo de elaboração do roteiro, os alunos apresentaram condições emocionais bem parecidas a de alguns colegas que também fizeram o trabalho, por exemplo, escolhendo os mesmos lugares para conhecer. Apesar dos participantes demonstrarem intimidade com os recursos tecnológicos, alguns tiveram medo de usar a ferramenta, outros simplesmente falta de motivação para testar algo novo e uma minoria precisou de uma explicação e acompanhamento do passo a passo, apresentando grande insegurança diante de algo diferente do que estão

3 Plataforma para elaboração de diário virtual *Whisgo*. Disponível em: [whisgo.com](http://whisgo.com).

acostumados. Ainda se destaca a necessidade de adaptabilidade tanto da figura da professora quanto dos alunos para trabalhar em um ambiente virtual de aprendizagem.

No que diz respeito à atividade, observou-se que a possibilidade de exploração envolvendo outras disciplinas seria imensamente bem-vinda. Bem como uma proposta de elaboração de roteiros de viagem para lugares não tão convencionais também seria culturalmente muito enriquecedor para os alunos. Contudo, o trabalho desenvolvido neste projeto conseguiu atingir as metas estabelecidas em contexto geral, oportunizando uma reflexão sobre o uso da língua e seu reflexo sociocultural, o espaço que o indivíduo ocupa neste contexto sociointerativo em ambiente virtual e principalmente nas questões relacionadas ao letramento digital.

## Referências

- CRISTOVÃO, V. L. L. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno dos gêneros textuais. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191 – 215, jan./jun. 2010.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.
- PCNs. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2018
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. *Educ. rev.*, dez 2010, vol.26, no.3, p.317. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 set 2019
- ROJO; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012

SABOIA, J.; GRANVILEE, M. L.; GIANOTTI, R.; MARIA, S. A. A.; BEHAR, P. A. Habilidades para Letramento Digital: um estudo comparativo entre alunos de curso oferecido nas modalidades a distância e presencial. *In: 3º Congresso Brasileiro de informática na Educação*, 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n.81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> acesso em: 18 maio 2021

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias da Educação*, Porto Alegre, v. 1 n. 1, p. 1-11, fev. 2003. Disponível em:

[http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/criacao/marie\\_reusabilidade.pdf](http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas/criacao/marie_reusabilidade.pdf). Acesso em: 17 ago. 2018.



*TRISTE, LOCA O MALA: AS MULHERES EM BUSCA DE  
SUA IDENTIDADE NAS AULAS DE ESPANHOL COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA*

Cintia Leticia Bueno  
Caio Vitor Marques Miranda

### **Introdução**

Ao observar a lacuna existente nas aulas de espanhol como língua estrangeira - ELE - sobre a abordagem da literatura de autoria feminina, em especial a relação de escritoras negras, os materiais didáticos pouco as retratam, rechaçando sua notoriedade e relevância durante toda a história. Com isso, notamos necessidade de trabalhar com essa temática, a fim de pensar em propostas que preencham tais lacunas, já que esse descaso não é uma realidade brasileira, apenas. Muitas mulheres ainda são menosprezadas, não respeitadas e sofrem constantemente com os antigos valores patriarcais em muitas sociedades latino-americanas.

Percebemos, nessa perspectiva, a urgência em trazer essa problemática aos alunos de ELE, analisar e expor propostas de atividades, nas quais os aprendizes tenham uma visão diferente da mulher, pelo viés da literatura, e da sociedade, pois, no contexto educacional das línguas estrangeiras, essa abordagem, na maioria das vezes, estereotipa a autoria feminina de forma não diversificada e motivadora, abordando, consequentemente, a literatura como insignificativa e pouco interessante.

Para ilustrar o papel das mulheres na sociedade, assim, ressaltando as conquistas que elas tiveram durante o movimento feminista e seu empoderamento nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, propomos um trabalho com a letra da canção *Triste, loca o mala* de Francisco *el hombre* (2016) – e aqui a abordamos como uma expressão literária musicalizada, já que, de acordo com o cantor, são versos que mais tarde ganham musicalidade –, para que possamos ampliar o repertório de cultura, empatia e tolerância dos aprendizes de ELE, fazendo com que sejam capazes de questionar o mundo ao seu redor e tentar, de alguma forma, transformá-lo.

Baseamo-nos, desse modo, em autores como Santana (2016) Amat (2003), Esser (2014), Jorge Majfud (2005), Leoni e Laba (2019), Silva (2009), os quais nos dá suporte para elaboração de uma proposta metodológica em que a figura da mulher negra seja o foco. Para isso, resgatamos a história da mulher na sociedade, observamos os livros didáticos destinados ao Ensino Médio e aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, e, por fim, propomos atividades com o texto literário musicalizado que nos levam a alcançar tal objetivo.

### **A história da mulher**

O olhar feminino, seja em qualquer âmbito artístico e até o século XIX, sempre foi retratado por um homem. Mudar essa realidade de modo significativo e concreto foi se tornando mais possível com o movimento feminista que, de maneira direta ou indireta, incentivou o estudo a análise o papel das figuras femininas em diferentes épocas com o objetivo de entender e esclarecer algumas questões acerca do assunto, de acordo com Zinani (2010).

O cenário para as reivindicações começa a se configurar no Renascimento (século XIV), pois houve mudanças de paradigmas nas esferas social e política e as mulheres foram acompanhando essa transformação, como discorre Silva (2009):

No século XIV, momento de transição entre a Idade Média e a Renascença, ainda é possível observar de modo efetivo a atuação do trabalho feminino, porém sem a mesma remuneração concedida aos homens. Contudo, é a partir do Renascimento que se nota uma superexploração e desvalorização da mão de obra feminina, em virtude da grande concorrência com a masculina. (SILVA, 2009, p. 21)

Observamos que infelizmente essa situação em pleno século XXI não mudou, mesmo com os direitos que elas tenham alcançado, ainda se faz necessário diariamente mostrar que são tão importantes na sociedade quanto aos homens, apesar de toda banalização que se tem de uma sociedade que rege muitos dos valores patriarcais.

Romper com tais valores não é uma luta recente. Elas, durante muito tempo, resistiram para conseguir e garantir seus direitos, para viver em uma sociedade igualitária sem as ideologias que as classificassem como inferiores. Santana (2016) reforça:

Durante o século XIX, por exemplo, com o firmamento da sociedade capitalista, o “sexo forte” dominou as funções trabalhistas que representavam maior status social e econômico, dado que houve um esforço, por parte da sociedade, em codificar as “profissões de mulher”, as quais são apresentadas, segundo Anailde Almeida (2010), como as atividades marginais, isto é, aquelas que representavam menor prestígio social, sendo considerada, portanto, como as que não interessavam aos homens. (SANTANA, 2016, p. 3-4)

Após o século XIX, com a classificação dos trabalhos “femininos”, evidenciamos papéis sociais diferentes cada vez mais sexistas: a mulher servia para procriar e cuidar dos afazeres domésticos – confinadas a um espaço imposto pela figura masculina sem questionamentos –, sendo uma qualidade atribuída a ela e não aos homens, os quais se debruçavam a “manter” financeiramente a família, segundo Zolin (2005).

Décadas mais tarde, começamos a evidenciar algumas mudanças: a difusão do movimento feminista se deu nas décadas de 60, 70 do século

XX, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, em forma de uma ação política, uma prática social que lutará pela igualdade de direitos entre os sexos. Somente assim, a mulher consegue, aos poucos, que sua voz seja ouvida e que o mito de inferioridade e o da opressão não sejam mais relacionados à sua imagem.

Em consequência desse movimento, temos novos estudos, em especial em relação à distinção de gêneros e relação de poder, como aponta Esser, e que se torna um fator de relevância para ser discutido e conscientizado.

Nesta perspectiva, observamos que a distinção se faz presente desde criança, quando a menina recebe brinquedos que a induza aos afazeres domésticos e a procriação, enquanto ao menino, brinquedos como bola, carrinho, não induzindo ele a estímulos afetivos e sim de força física ou ainda a brutalidade – o que infelizmente colhemos resquícios dessa condição.

É na infância que os sujeitos entram em contato com as primeiras inferências do sentido de poder entre os sexos. Enquanto a mãe representa proteção e carinho nos limites exclusivos do lar, o pai se mostra potencialmente superior apenas pelo fato de dominar diferentes espaços, alargando os limites da vida particular ao meio social. (ESSER, 2014, p. 6)

Refletir sobre a consciência da condição feminina nos mais diversos contextos é uma constante a todos, homens e mulheres. Silva (2009), sobre isso, frisa que é por meio do movimento feminista que as mulheres começam a se conscientizar, se questionar acerca da sua condição, formando-se cientificamente sobre e expondo tal angústia/consciência nas mais variadas manifestações artísticas, como na Literatura. Nesse campo, os estudos acadêmicos ganham espaço na sociedade, em especial a produção artístico-literária. Zolin (2005), nessa perspectiva, propõe uma divisão da produção literária de autoria feminina em fases: na primeira temos reprodução dos valores patriarcais; na segunda, é marcada pela relação de posicionamento das escritoras, em que elas rompem com

tais valores; e por último, a terceira, as questões de relação de poder e identidade.

Creemos, nesse sentido, ser urgente o debate sobre essas questões, é um ato educacional, de democracia e de igualdade para qualquer aprendiz. Desconstruir essa visão talvez leve décadas ou centenas de anos e por isso, debruçamo-nos a trazer temas assim para sala de aula. Para isso, aqui analisamos de modo mais temático e social materiais didáticos aprovados para a inserção das aulas de ELE.

### **Autoria feminina nos livros didáticos de ELE**

Ao associar literatura e ensino nas aulas de espanhol, não basta somente centrar nas regras gramaticais, memorização, tradução, imitação rigorosa da língua estrangeira – como foi em muitos métodos de ensino e por centenas de anos – é preciso demonstrar o valor social do texto literário, o poder de transformação que nele existe.

Para o escritor hispano-americano, segundo uma de suas entrevistas, Mario Vargas Llosa, a literatura tem como sua primeira função enriquecer a vida das pessoas, tornando-as mais inquietas e livres, despertando, assim, um olhar crítico diante a realidade que as cerca. Isso porque o leitor se depara com experiências diretas dos grandes problemas da sociedade, como a falta de oportunidades e de liberdade de expressão.

Ciente de todo esse benefício ainda é um desafio trabalhar com a literatura nos dias atuais, em que o professor se apoia no material didático que não apresenta de modo crítico os temas sociais, motivadores e que se aproximem da realidade do aluno, tendo dificuldades de desenvolver criticidade.

Nesse contexto, selecionamos dois volumes da coleção *Cercanía joven*, – por ser o livro disponível para as aulas de ELE em nossa região – 2 e 3 publicada pela editora Edições SM Ltda, dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia – aprovados pelo PNLD – a fim de observamos brevemente a presença do texto literário de autoria feminina e como este é abordado com o intuito de ressignifi-

car o olhar do ensino e suprir a necessidade na realidade escolar com o material já existente.

O primeiro volume é dedicado aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, contendo três unidades – cada uma possui dois capítulos – e, no final de cada, há um complemento intitulado *Proyecto*. Buscamos nesse volume a questão abordada e verificamos que, apenas na unidade dois, do capítulo três, havia uma atividade complemento com o título: *Proyecto 2- Twitter y literatura en la escuela; producción de sarao en la red y en la escuela* – o qual trabalha com a interdisciplinaridade, unindo o espanhol e a disciplina de literatura, com poema o poema “**Rotundamente negra**”, de Shirley Campbell, e com a narrativa de memória “**El cabelo de Illari**”, da mesma autora. Nelas os objetivos eram refletir sobre a identidade do negro com os textos da autora e fazer dois tipos de saraus: um na escola e outro no ambiente virtual.

Na etapa de sensibilização, é proposta uma atividade em que os alunos, a partir de quatro imagens, discutem sobre elas e se alguma vez já participaram de sarau. Já na de contextualização – chegamos até criar uma expectativa – há uma figura da autora Shirley Campbell Barr com uma breve biografia, seguida de perguntas como: Qual é a nacionalidade da autora, o significado do prefixo afro diante da palavra costarricense e o de ativista.

Já sobre o poema *Rotundamente negra*, também há questionamentos: qual o recurso textual usado com frequência no poema, quais advérbios além de *rotundamente* aparecem e também quais adjetivos formam os advérbios *valientemente*, *categóricamente* e *absolutamente*.

Com base no exposto, vimos que as atividades propostas são superficiais e não promovem a criticidade do aprendiz e tampouco faz com que reflita sobre a sociedade a sua volta. Ficou claro para nós que o enfoque foi somente na gramática, abordando questões linguísticas por meio de um viés totalmente tradicional. O material poderia abordar questões que fizessem o aluno sair da sua “zona de conforto”, tais como:

- Você é acostumado ler livros de autoria feminina, e de mulheres negras?
- Por que a mulher em nossa sociedade é vista como inferior em relação aos homens?
- Referente ao poema “*Rotundamente Negra*”, por que ainda nos dias de hoje o negro sofre preconceito?
- Por que a autora escreveu este poema e qual mensagem você pode tirar a partir da leitura realizada?

Além disso, outras abordagens poderiam ser feitas a fim de humanizar, motivar o aluno a leitura e também realizar uma interpretação além das entrelinhas do texto literário.

O segundo volume é destinado aos alunos 3º ano do Ensino Médio e identificamos a abordagem de atividades retratando a figura feminina na unidade três, do capítulo cinco: *Educación contra el sexismo: que se acabe la violència*, o qual aborda a educação sexista. Nele, objetiva-se trabalhar com o gênero textual crônica jornalística, compreendendo sua função e a reflexão sobre o assunto. Para contextualizar, o livro aborda uma crônica jornalística *Juguetes: más sexistas, imposible* e já para o aluno verificar os elementos que explique o porquê do texto lido ser uma crônica jornalística, e seguido por exercícios gramaticais que identifiquem o significado de algumas expressões que aparece na crônica. Concordamos da relevância do tema, uma vez que ainda nos deparamos com a divisão de papéis entre homens e mulheres, os brinquedos que socialmente são impostos desde pequenos, ou seja, características estereotipadas que se propagam nos meios de comunicação. Entretanto, mais uma vez, “projeto” é limitado e muito vazio. Além de só abordar sobre o gênero textual, – o que nos traz a ideia de texto como pretexto – significado de palavras, algumas perguntas poderiam ser realizadas:

- Por que você acredita que há esta divisão de papéis entre homens e mulheres em nossa sociedade?

- Se fosse ensinado desde pequeno que homens podem brincar de boneca e mulheres de futebol. Teríamos uma visão diferente?
- Olhando a sua realidade, você percebe que a mulher é vista como inferior em relação aos homens?

Conseguimos unir o texto literário, o panorama histórico das mulheres na sociedade com uma linguagem que se aproxime da realidade do estudante, facilitando assim aprendizagem e ampliando sua visão, para que ele possa questionar esses valores.

Mas apenas isso dentro de uma coleção é pouco. Por esse motivo que, a continuação, propomos uma atividade pedagógica para as aulas de ELE, com o propósito de que o aprendiz tenha contato com outras manifestações artísticas, a música e o poema, como estratégia de aproximá-lo a este tipo de literatura e questione e/ou transforme seu contexto.

### **A representatividade feminina em ação: proposta pedagógica**

Para exemplificar as conquistas que as mulheres tiveram e seu empoderamento, nas aulas de ELE aos alunos das três séries do Ensino Médio, seguimos o modelo de letramento literário, sequência básica, – proposto por Cosson (2009),<sup>1</sup> partindo dos versos musicalizados *Triste, loca o mala*, de Francisco *el hombre* (2016), em que serão desenvolvidas as quatro habilidades (compreensão oral, escrita, produção oral e escrita), seguindo a divisão de: motivação, desenvolvimento e pós-atividade.

Como mencionamos, pretendemos com esta proposta traçar a trajetória das mulheres por meio da música e panorama histórico, para que, após a discussão e reflexão acerca da temática, os alunos sejam capazes de desenvolver o senso crítico, a criatividade e tenham, por fim, o prazer da leitura e escrita.

**Pré-atividade (motivação):** apresentamos aos alunos quatro imagens e as projetamos no Datashow para que, através de seus conhecimen-

<sup>1</sup> O letramento literário, muito discutido no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, refere-se à sequência básica, dividida em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

tos prévios, eles analisassem e discutissem acerca da temática: mulher, empoderamento, liberdade de expressão, amor-próprio, resistência e persistência, trabalhando assim, a compreensão oral e produção escrita.

Exemplo de imagens:

**Figura 1**– Você é seu próprio lar



Fonte: [//www.inspirarte.art.br/post/48873](http://www.inspirarte.art.br/post/48873)

**Figura 2** – Feminismo não é uma luta por privilégios, e sim por protagonismo



Fonte: <https://jornalggn.com.br/movimentos-sociais/feminismo-nao-e-uma-luta-por-privilegios-sim-por-protagonismo>

**Figura 3** – Movimento feminista frente



Fonte: <http://www.memoriachilena.gob>.

**Figura 4** – Feminismo no Brasil



Fonte: <https://brasilecola.com.br/cl/602/w3-article-67278.html>

**Desenvolvimento:** começamos esse momento comentando oralmente, com os alunos, sobre a história do feminismo<sup>2</sup> e a importância desse movimento para a sociedade – expondo algumas imagens – e

---

2 Jaciane Santana (2016, p.6) em seu artigo diz que o movimento feminista, questionou, dentre outras coisas, a condição social, histórica e cultural da mulher, fato que possibilitou a esta, ainda que paulatinamente, a libertação das ideologias do patriarcado e conquista do espaço público. Em outras palavras, o movimento feminista questiona a condição da mulher na sociedade e o lugar que ela ocupa, convém destacar que muitas barreiras foram quebradas, porém a luta ainda é constante.

respondendo questões como: onde surgiu, o que as mulheres pretendiam com ele, algumas representatividades, as conquistas obtidas, ressaltando sempre uma visão reflexiva por trás de cada subtema. A ideia é instigar os alunos a se questionarem: quais foram os reflexos para nossa sociedade do movimento feminista? O direito da escrita foi uma conquista para as mulheres? Por que ainda nossa sociedade não é acostumada a ler livros/textos de autoria feminina, sobretudo mulheres negras?

Posteriormente, os alunos se dividirão em grupos para analisarem fragmentos dos versos musicalizados, relacionando a letra com o que foi estudado em sala, introduzindo o texto literário e efetivando sua leitura, como propõe Cosson (2009).

Excertos:

“Triste, loca o mala  
Será calificada  
La que se recusar  
Sigue esa receta  
La receta cultural  
Del esposo, de la familia  
Cuida, cuida la rutina...”

“Que el hombre no te define  
Su casa no te define  
Su carne no te define  
Eres tu propio hogar...”

“Prefiero quemar el mapa  
Redibujar el camino  
Ver colores en grises  
Y la vida reinventar...”

Aqui, desenvolvemos a compreensão escrita, acerca do léxico e significado das palavras, focamos no aspecto sociológico – o tema da mulher – e não nas questões linguísticas apenas. Para isso, eles terão contato com os versos da música e deverão falar sobre os padrões impostos pela sociedade que sempre relacionam a mulher em função do homem. Entendemos isso como se fosse uma receita cultural, pois é passado de geração a geração e as pessoas reproduzem esse modelo, uma vez que as mulheres que ignoram ou rompem com esse modelo imposto, são julgadas como tristes, loucas e más, mesmo aquelas que possuem as feridas abertas, mais dolorosas e que tentam reescrever sua história diariamente.

É extremamente importante que neste momento, os alunos dialoguem uns com os outros, mostrando suas interpretações e seus pontos de vistas, expandindo suas ideologias e até mesmo aprendendo e compartilhando experiências, com o professor como mediador. Todo cuidado nesse momento é pouco, pois podemos nos deparar com opiniões divergentes e polêmicas, devido aos valores de cada um. Ainda aqui - na medida do possível em língua estrangeira –, é urgente trazer o questionamento sobre o que eles, alunos, cidadãos, fazem para romper com as barreiras aqui expostas.

Para finalizar e expressar todo o conhecimento obtido por meio das palavras, propomos a elaboração de poemas/ Haikai – um poema muito simples esteticamente e objetivo, de origem japonesa *hai*: brincadeira; e *kai*: harmonia – para que usem e abusem da criatividade para realizá-lo e compartilhá-lo com os colegas de sala.

**Pós-atividade:** para extrapolar o espaço da sala de aula e envolver a comunidade escolar, os trabalhos poderão ser expostos nos corredores da escola ou nos murais existentes, propondo reflexões sobre o tema em questão, além da divulgação nas redes sociais da Instituição, e, quem sabe, angariar novos leitores/escritores.

## Considerações finais

Observa-se, portanto, que os estudos realizados neste artigo, cuja finalidade era resgatar a figura feminina dentro do contexto das aulas de espanhol como língua estrangeira – ELE, é possível e urgente, uma vez que com simples análise de uma coletânea adotada em nossa realidade escolar, as mulheres em pleno século XXI não possuem visibilidade que deveriam. Com isso, propomos atividades – seguindo o letramento literário, proposto por Cosson (2009) – para que os alunos pudessem mudar a sua visão em relação a essa temática e ao texto literário – aqui abordado como os versos de uma música -, conhecer um pouco mais sobre a história da mulher, (re)construindo ideias críticas e construtivas.

A partir dessas atividades, acreditamos que o texto literário pode sim ser utilizado em diálogo com outras manifestações artísticas, fazendo com que o aluno desenvolva seu senso crítico, expanda seus horizontes e seja o protagonista de sua aprendizagem. Quando o professor utiliza-se de uma abordagem que se aproxima da realidade do aluno, sua visão de mundo e da literatura é ressignificada, sendo ela capaz de humanizá-lo.

Nesse modo, tratar de assuntos sociais faz com que sejam questionados diversos problemas existentes na nossa sociedade e que muitas vezes menosprezamos, sendo o caso da mulher, que merece um estudo mais aprofundado não só nas aulas de ELE, mas sim, em diversas áreas de ensino, para que possamos olhar para trás, nos questionar por que a nossa sociedade pensa e age de tal maneira nos dias atuais e rompendo, assim, com possíveis preconceitos ainda existentes.

## Referências

AMAT, N. *Por qué es importante la literatura*. El país. Disponível em: [https://elpais.com/diario/2003/12/31/catalunya/1072836442\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2003/12/31/catalunya/1072836442_850215.html). Acesso em: 30 jul. 2019.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed, - São Paulo: Contexto, 2009

ESSER, C, D. Literatura de autoria feminina- mulheres em cena, na história e na memória. Female authorship Literature: Women in the history and in the memory. *Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 15 – Nº 30*

RODRIGUES, V. L. *A importância da mulher*. Orientado por: Flamorion Laba da Costa. **Net**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MAJFUD, J. *Para qué sirve la literatura*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/para-qu-sirve-la-literatura-0/html/001cf4ec-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/para-qu-sirve-la-literatura-0/html/001cf4ec-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html). Acesso em: 30 jul. 2019.

SANTANA, J. S. Autoria feminina? Estudar para quê? *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, ano 2016, nº 000097.

SILVA, J. S. *Vozes femininas da poesia latino-americana: Cecília e as poetisas uruguaias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 221 p. ISBN 978-85-7983-032-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

VARGAS LLOSA, M. *Vargas Llosa dice que la literatura tiene la función de enriquecer la vida de las personas*, Europa press, Disponível em: <https://www.europapress.es/cultura/libros-00132/noticia-vargas-llosa-dice-literatura-tiene-funcion-enriquecer-vida-personas-20070425000210.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ZINANI, C. J. A. *História da literatura: questões contemporâneas*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

ZOLIN, L. O. Crítica feminista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005.

## LITERATURA FANTÁSTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Márcio Henrique de Almeida Soares  
Adilson dos Santos

### **Introdução**

Gênero muito popular até fins do século XIX, a literatura fantástica atraiu autores de peso em sua época mais próspera e, embora tenha gozado por muito tempo de menor prestígio em relação ao cânone universal, influenciou e ainda influencia com seus temas e estratégias narrativas, os mais diversos autores de ficção. Pensando nisso, este trabalho tem por objetivo fomentar, através da proposição de estratégias pedagógicas, a aproximação entre a narrativa fantástica e as salas de aula. Embasados nas teorias de Todorov (1975) e Furtado (1980) acerca desse gênero literário, desenvolvemos uma sequência didática para o ensino de literatura estrangeira através do fantástico no Ensino Médio. Permeada por postulados teóricos e pela análise do conto *The tell-tale heart*, de Edgar Allan Poe (2002), a presente proposta visa oferecer, ao mesmo tempo, um instrumento para a organização de aulas de literatura estrangeira e um material básico de consulta a respeito de alguns dos principais elementos do relato fantástico.

A proposta desse estudo parte de uma necessidade de orientação didática para o ensino de literatura fantástica, um gênero literário ao qual é atribuído vulto cada vez maior na história da literatura universal. Diversos autores do século XIX hoje canônicos da literatura de língua

inglesa transitaram pelo terreno do fantástico. Escritores como o romântico Edgar Allan Poe, o realista Henry James e o esteticista Oscar Wilde, escreveram contos, novelas e romances dentro dessa perspectiva que se estabeleceu na segunda metade do século XVIII e floresceu, de fato, no período oitocentista. Pela relevância desses autores é possível notar a dimensão do forte impacto exercido pelo gênero fantástico na literatura da época e, por conseguinte, seu impacto geral também na literatura produzida nos séculos posteriores.

No fantástico do século XIX podemos identificar as raízes de temas, procedimentos e abordagens determinantes para muitas das transformações literárias que se seguiram, do absurdo de Kafka aos realismos mágico e maravilhoso do *boom* da literatura latino-americana. Mais que isso, longe de se limitar exclusivamente às literaturas do insólito, características popularizadas pelo fantástico, como a própria hesitação, considerada seu cerne por muitos, espalharam-se por uma infinidade de gêneros literários com um peculiar modo de narrar.

Por muito tempo considerada literatura frívola, de menor valor estético e cultural, o fantástico goza atualmente de crescente interesse no meio acadêmico especialmente por sua capacidade de retratar, através de imagens que representam aquilo que foge à nossa compreensão, a crua realidade da ordem social e os complexos caminhos da mente humana. É por essas razões que, em nossa percepção, o fantástico constitui uma rica ferramenta de ensino tanto no âmbito linguístico quanto literário, tanto pelos aspectos narrativos quanto pelos aspectos psicológicos e sócio-históricos que nele se encontram.

Para realizar tal proposta, apresentaremos, primeiramente, um percurso teórico por alguns estudos relacionados ao fantástico e, em seguida, uma sequência didática (SD) para o ensino de literatura estrangeira através do fantástico. A fim de priorizar a objetividade da proposta, não detalharemos aspectos linguísticos a serem trabalhados, mantendo o foco na narrativa fantástica. Nada impede, porém, e até recomendamos, que tais aspectos sejam incorporados à SD. Por fim, é importante mencionar que as estratégias apresentadas foram planejadas tendo-se em mente

alunos do terceiro ano do Ensino Médio, portanto a utilização delas em outros contextos, embora possível, estará condicionada à sua adaptação de acordo com o público alvo.

## 1. Aporte teórico

Consultando-se o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, constatamos que o termo “fantástico” provém do “latim *phantastícus, a, um* ‘fantástico, que tem origem na imaginação ou na fantasia’, do grego *phantastikós, ón* ‘relativo à imaginação’”. Os sentidos nos quais tal verbete pode ser empregado são: “1) que ou aquilo que só existe na imaginação, na fantasia; 2) que tem caráter caprichoso, extravagante; 3) que é fora do comum; extraordinário, prodigioso; 4) que não tem nenhuma veracidade; falso, inventado; 5) diz-se de obras do gênero fantástico” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1307). No que se refere ao último item, o fantástico, considerado no âmbito dos estudos literários, de certo modo, admite parte dos demais sentidos evocados pela palavra. Grosso modo, trata-se de um gênero literário que compreende as obras ficcionais dotadas de situações que não podem ser explicadas pela racionalidade e que, por isso, provocam nos seres da ficção – narrador, narratário e personagem – e/ou nos seres da realidade – leitor real – um incômodo.

Selma Calasans Rodrigues, em *O fantástico* (1988, p. 16-17), diz que as opiniões quanto ao nascimento dessa categoria são divergentes. Os críticos por ela elencados poderiam ser agrupados em dois grupos. O primeiro seria composto por Dorothy Scarborough (1917), Montague Summers (1969), Louis Vax (1970), Tony Faivre (1964), Marcel Schneider (1964), Jorge Luis Borges, Eric S. Rabkin (1976), Emir Rodríguez Monegal (1980) e Kathryn Hume (1984). Na esteira de Borges, tais estudiosos admitem que a forma mais remota de narrativa seria a fantástica, existindo, pois, desde Homero e *As mil e uma noites*. Segundo Rodrigues (1988, p. 14), quando indagado sobre o motivo de sua predileção pela narrativa fantástica, o escritor argentino frequentemente respondia que ele residia no fato inelutável de sua antiguidade: “Os romances realistas começaram a ser elaborados nos princípios do século XIX, enquanto

todas as literaturas começaram com relatos fantásticos” (BORGES apud MONEGAL, 1980, p. 176).

No que tange ao segundo grupo, este seria constituído pelos seguintes críticos: H. Mathey (1915), Joseph Restinger (1973), P. G. Castex (1962), Roger Caillois (1967), Tzvetan Todorov (1970), Jean Bellemin-Noël (1971), Lefèbve (1974), J. Baronian (1977), Jacques Finné (1980) e Irène Bessière (1974). Selma Calasans Rodrigues acredita que grande parte, senão a maioria desses autores, concorda que o fantástico teria nascido entre os séculos XVIII e XIX. Em artigo intitulado “No labirinto do fantástico”, a estudiosa coloca-se inclusive nesse grupo. Para ela, a literatura fantástica surgiu como resposta ao impetuoso racionalismo do Século das Luzes e manifesta a ambivalência própria da sociedade de então:

O fantástico [...], como gênero literário, surge no século XVIII, paradoxalmente, pois surge em pleno século das Luzes. Este é o momento da afirmação do empirismo (Locke) e da rejeição de toda metafísica, seja ela religiosa ou não. Todos sabem que este grande movimento de racionalização que, segundo alguns autores (Theodor Adorno), é inaugurador da Modernidade, culmina com a explicação laica da História, fornecida pela *Encyclopedie* (1751-1772). Entretanto, o Iluminismo de Voltaire, Montesquieu, Diderot, autores que pretendem oferecer uma explicação racional e lógica do mundo e da história, criar sistemas e críticas sociais, acaba por não dar conta da singularidade e da complexidade do processo de individuação. A racionalidade depara-se com o limite imposto pelo próprio homem em *situação* (usando a expressão sartriana) e pela própria situação do homem que a pensa. Também é preciso lembrar que o imaginário comunitário nunca cessa de nutrir-se de toda sorte de esoterismos, nicromancias etc, ou seja, daquilo mesmo que foge à racionalidade proposta pela inteligência de então. E não só: o fantástico pretende traduzir a transgressão, numa perspectiva intensa, e dentro de uma sociedade restritiva, vitoriana. (RODRIGUES, 2003, p. 98-99)

Nesse sentido, o fantástico irrompe a partir daquilo que não encontra explicação nas leis naturais, por meio da racionalidade e do pensamento

crítico. Nesse universo, dentre os eventos insólitos que aparecem com certa frequência, estão: “a contaminação da realidade pelo sonho”, “o desdobramento da personalidade, o duplo inquietante”, “a viagem no tempo”, “as estátuas que se animam e o homem artificial” (RODRIGUES, 2003, p. 99).

Levando-se em conta o fato de que o sobrenatural, o insólito, constitui um de seus elementos básicos, poder-se-ia dizer que, de fato, o fantástico remonta às primeiras manifestações literárias, contemplando, pois, tanto os textos de cunho sagrado, como os *Vedas* e a Bíblia, quanto os épicos gregos. Acontece que o sobrenatural, conforme veremos adiante, não é parte integrante exclusiva do fantástico, mas igualmente de gêneros a ele contíguos, como o maravilhoso e o estranho, por exemplo, ainda que, neste último, acabe sendo racionalmente explicado. Sem desconsiderar tais antecedentes, será precisamente na literatura gótica inglesa da segunda metade do século XVIII que o fantástico encontrará a sua certidão de nascimento, desenvolvendo-se, pois, de forma plena no início século XIX, mais especificamente no Romantismo alemão. Considerando-se a trajetória do gênero, Francisca Suárez Coalla, em *Lo fantástico en la obra de Adolfo Bioy Casares*, resumidamente diz que,

ao longo do caminho, o fantástico atravessou fases distintas, em que lançou mão de expedientes diferentes para criar a sensação de insegurança [...]:

- em fins do século XVIII e começo do XIX, o fantástico exigia a presença do elemento sobrenatural, advindo o medo da figura de um fantasma ou monstro (a causa da angústia está no ambiente externo);
- no século XIX, o fantástico passa a explorar a dimensão psicológica, sendo o sobrenatural substituído por imagens assustadoras cuja origem está na loucura, em alucinações, pesadelos (a causa da angústia está no interior do sujeito);
- no século XX, o fantástico transportou-se para a linguagem, por meio da qual é criada a incoerência entre elementos do cotidiano e da vida comum (a causa da angústia está na falta de nexos na ordenação de coisas comuns, na falta de sentido, no surgimento do absurdo). (COALLA, apud VOLOBUEF, 2000, p. 111)

Vistos o seu enraizamento social – o contexto da época em que nasceu –, as suas origens remotas e alguns dos expedientes por meio dos quais se cristalizou, vejamos, agora, o fantástico do ponto de vista formal. Um dos primeiros estudiosos a sistematizar esta categoria, Tzvetan Todorov, em *Introdução à literatura fantástica*, diz que a condição imperativa para a emergência do fantástico reside justamente na “hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (1975, p. 31). A fórmula que resumiria o espírito do fantástico estaria na seguinte expressão: “Cheguei quase a acreditar” (1975, p. 36). De acordo com o autor, para que uma narrativa seja classificada como fantástica, existem três condições obrigatórias:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma leitura ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação “poética”. Estas três condições não têm valor igual. A primeira e a terceira constituem verdadeiramente o gênero; a segunda pode não ser satisfeita. (TODOROV, 1975, p. 38-39)

Na visão de Todorov, o fantástico existe se essa hesitação perdurar. É o caso de *A volta do parafuso*, de Henry James, onde, terminada a leitura, não se pode decidir se a governanta está louca, tendo visões, ou se verdadeiramente os fantasmas existem. Se o leitor e/ou personagem tomar(em) aquilo que percebem como insólito passível de efetivar-se na realidade por ele(s) conhecida, está-se não diante do fantástico, mas sim do estranho. É o caso, segundo Todorov, de *A queda da casa de Usher*, de Edgar Allan Poe. Se, embora se saiba que aquilo que é narrado não

pode existir na realidade nossa conhecida, mas se aceita passivamente, está-se diante do maravilhoso. Como exemplo, pode-se apresentar *A morte amorosa*, de Théophile Gautier. Como explica Todorov:

Se ele [leitor ou personagem] decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o *estranho*. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do *maravilhoso*. (TODOROV, 1975, p. 48)

Partindo do estudo todoroviano e enriquecendo tal estudo à luz das teorias da narrativa, Filipe Furtado, em *A construção do fantástico na narrativa*, demonstrará que o fantástico se efetiva por meio de “uma organização dinâmica de elementos que, mutuamente combinados ao longo da obra, conduzem a uma verdadeira construção de equilíbrio difícil. [...] É da rigorosa manutenção desse equilíbrio, tanto no plano da história como no do discurso, que depende da existência do fantástico na narrativa” (FURTADO, 1980, p. 15). Recorrendo e complementando o texto de Furtado (1980, p. 133) no que diz respeito a essa combinação de elementos narratológicos, Flávio García e Angélica Maria Santana Batista, em *Dos fantásticos ao Fantástico: um percurso por teorias do gênero*, ressaltam que uma narrativa de natureza fantástica deverá:

1. Explicitar a presença de um *narratário* (preferencialmente intradieético), ao qual cabe, em princípio, uma dupla função: por um lado, sentir e refletir a leitura incerta da manifestação meta-empírica, construindo e condensando a necessária hesitação; por outro, transmitir ao receptor real do enunciado idêntica perplexidade perante o conteúdo da intriga, ou seja, contaminar o leitor com sua hesitação;

2. Apresentar *personagens* que assumam para si a identificação acima referida e que a suscitem por parte do leitor, representando, simultaneamente, através de si, a percepção ambígua das ocorrências com as quais são confrontadas e a consequente indefinição perante o sobrenatural, o insólito;

3. Organizar as funções das personagens de acordo com uma *estrutura actancial* que reflita e confirme as características essenciais ao gênero já apresentadas;

4. Utilizar *narradores intradieéticos* – *auto* ou *homo* -, cujo duplo estatuto face à intriga resulte em uma maior autoridade perante o receptor real da enunciação, o leitor, e na capacidade de o compelir a uma mais estreita aquiescência em relação aquilo que é narrado, independentemente de seu aporte natural, estranho, insólito ou não;

5. Evocar um *espaço híbrido*, indefinido, que, aparentando sobretudo representar o mundo real, referencial e exterior à narrativa, o universo do leitor, contenha indícios da própria subversão deste e a deixe insinuar-se aos poucos. (2005, p. 114)

Além de Filipe Furtado e dos teóricos citados por Selma Calasans Rodrigues, outros estudiosos também desenvolveram pesquisas objetivando um entendimento maior do fantástico, cada qual aspirando conceituá-lo da forma mais específica e rigorosa. São eles: Christine Brook-Rose, Alejo Carpentier, Remo Ceserani, Irlemar Chiampi, Sigmund Freud, Rosemary Jackson, H.P. Lovecraft, Joël Malrieu, Rosalba Campra e David Roas, dentre outros. Todavia, como boa parte dos trabalhos por eles desenvolvidos acaba por evidenciar, o fantástico é um gênero movediço por natureza. Daí, portanto, nossa escolha pelo texto basilar de Tzvetan Todorov e do aprofundamento de sua teoria através do estudo de Filipe Furtado como suporte teórico para a presente proposta pedagógica. Embora por vezes criticada em função de restringir o campo de atuação do fantástico e de elencar um número bastante restrito de obras nas quais a hesitação se mantém até o final da narrativa, a clássica leitura todoroviana ainda se mostra relevante para o conhecimento dessa categoria.

## **2. Sequência didática**

Levando em consideração os objetivos deste trabalho, tomamos a liberdade de construir aqui um híbrido entre sequência didática e análise

literária. No que tange à SD, nos preocupamos em seguir alguns princípios básicos que regem essa prática pedagógica, sendo eles:

valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas). (PESSOA, 2014, n.p.)

Assim, esperamos aliar, de modo claro e ao mesmo tempo informativo, a teoria e a prática, oferecendo ao professor uma ferramenta de valor tanto em termos de estruturação e disposição de aulas quanto em termos de material de consulta e referência acerca do fantástico. Deste modo, o que buscamos apresentar a seguir é um esqueleto dividido em seis aulas que possa não só ser incrementado a partir das necessidades ou preferências do professor, mas que também apresente condições de sustentar por si só uma proposta mais direta para o ensino de literatura estrangeira através da narrativa fantástica. Para destacar a organização da sequência didática, inserimos abaixo, primeiramente, um pequeno sumário com a divisão dos conteúdos presentes na SD:

**Aula 1:** Contextualização

**Aula 2:** Do Insólito ao Fantástico

**Aula 3:** Edgar Allan Poe e “The tell-tale heart”

**Aula 4:** Leitura Atenta - o psicológico e o social no fantástico

**Aula 5:** Produção

**Aula 6:** Leitura e Debate das Produções

Tomando por base a estrutura acima expressa, nosso trabalho se organizará, daqui por diante, de acordo com cada uma das aulas propostas. Procuraremos elucidar no texto os objetivos das aulas, os procedimentos recomendados e, também, a sustentação teórica por trás de cada seção. Antes de passar à sequência didática, no entanto, lembramos que uma das principais vantagens da SD é seu caráter de previsibilidade. Contando com isso, o professor deve informar aos alunos – e, se possível, negociar com

eles –, antes do início das aulas, determinados aspectos do seu plano de trabalho, como o fato de que deverão desenvolver uma produção escrita em uma aula futura com base nas informações obtidas.

## 2.1 Aula 1: Contextualização

A princípio, nos parece interessante que o professor busque localizar o fantástico dentro de um universo maior de obras ficcionais facilmente relacionáveis entre si pelos alunos. É compreensível que essa relação seja estabelecida, de imediato, através da noção de *sobrenatural*, o que não chega a ser um ponto negativo, visto que, através da mediação do professor, os alunos podem chegar a um conceito mais amplo e mais aceito para agrupar essas obras: o insólito. Lenira Covizzi (1978, p. 38) define esse espectro artístico da seguinte maneira:

a constante que batizamos de insólito, no sentido de não-acreditável, incrível, desusado, contém manifestações congêneres que englobamos como tal: ilógico (contrário à lógica; não real; absurdo), mágico (maravilhoso; extraordinário; encantador), fantástico (que apenas existe na imaginação; simulado; aparente; fictício; irreal); absurdo (que é contra o senso, a razão; disparate; despropósito); misterioso (o que não nos é dado conhecer completamente; enigmático), sobrenatural (fora do natural ou comum; fora das leis naturais), irreal (que não existe; imaginário) e supra-real (o que não é entendido pelos sentidos; que só existe idealmente; irrealidade, fantasia).

A partir dessa definição, podemos estabelecer uma frente de trabalho em duas etapas: 1) A apresentação aos alunos de obras insólitas altamente populares, em língua inglesa, preferencialmente em diferentes meios (literatura, cinema, televisão, HQs etc.) para que, a partir delas, se estabeleça uma discussão sobre suas características; 2) A aproximação do insólito com a realidade dos próprios alunos, estimulando-os a partilhar histórias desse universo por eles conhecidas (lendas, lendas urbanas, causos etc.).

Esses procedimentos têm por objetivo proporcionar um ambiente em que os alunos se deem conta de um (provável) interesse já existente pelo tópico e, conseqüentemente, engajem-se nas discussões e no aprendizado acerca desse tipo de obra ficcional. Também se visa, dessa maneira, estabelecer uma conexão entre a literatura estrangeira a ser apresentada em breve e ficções brasileiras – mesmo que orais – de modo a não se perder de vista o importante componente cultural por trás dessas criações. Sendo assim, sugerimos que essa primeira aula seja permeada por discussões acerca de aspectos temáticos típicos do insólito, como eles são representados nas diferentes obras e que tipo de impacto causam no leitor/espectador. As obras apresentadas não precisam estar diretamente relacionadas ao conto a ser lido em sala de aula, mas uma seleção com temas similares, como a loucura, a escuridão, o olhar etc., certamente colaboraria com a discussão futura do texto de Poe. O modo de apresentá-las também é flexível, podendo ser solicitado, por exemplo, que os alunos assistam a um filme específico antes da aula ou mesmo que pesquisem o tema ou, ainda, o próprio professor pode trazer uma compilação de capas de livros e cartazes ou trechos de filmes e exibir através de equipamento de projeção.

## 2.2 Aula 2: Do Insólito ao Fantástico

Considerando que os alunos já tenham compreendido, de modo genérico, o que constitui o universo do insólito, pode-se passar à introdução do conceito de narrativa fantástica. Para que essa transição ocorra de maneira mais fluida, a adoção do mesmo método anteriormente utilizado, de trazer elementos que já se encontram dentro do universo cultural dos alunos, pode ser muito benéfica. Nesse caso, é possível que nos apropriemos de *imagens de ilusão óptica* para introduzir o fantástico. Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, ilusão óptica é a “percepção visual errônea de algo objetivamente existente (forma, dimensões, cor etc.) **em virtude das qualidades ambíguas do objeto**, das características pessoais de quem percebe ou de ambos os fatores” (2001, grifo nosso). Chamamos atenção para o trecho em destaque e para o fato

de que Furtado (1980) considera a ambiguidade inserida no texto um dos principais aspectos da narrativa fantástica. O professor pode utilizar esse traço fundamental como uma ponte para as características do fantástico, levantando a ideia de que em ambas as manifestações artísticas notamos imagens distintas convivendo em um mesmo espaço, sem que se possa excluir qualquer uma delas do todo. A seguir deixamos algumas sugestões de ilustrações que poderiam atender a esse propósito:

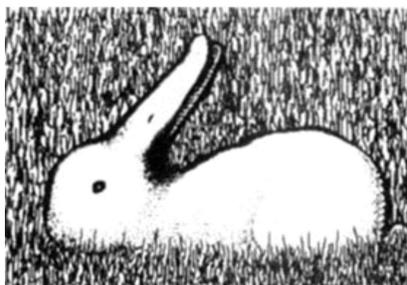
**Figura 1** – *My wife and my mother-in-law*



**Figura 2** – *Horse/Frog*



**Fonte:** <http://www.eyespecialists.org/fun-facts.htm>

**Figura 3** – *Rabbit/Duck*

Fonte: <https://www.moillusions.com/of-ducks-and-rabbits/>

A primeira imagem, do cartunista William Ely Hill, é bastante conhecida e representa, ao mesmo tempo, o perfil de uma jovem mulher inglesa do início do século XX – com seu casaco felpudo, sua gargantilha preta e um chapéu de penas – e o rosto de uma anciã de nariz proeminente (cuja ponta se encontra no queixo da jovem) e boca tristonha (a gargantilha). A segunda imagem representa um sapo, mas, se a girarmos 90° para a esquerda, identificaremos a figura de um cavalo. Já a terceira imagem se parece com um coelho se a observamos em uma perspectiva da direita para a esquerda, mas se torna um pato deitado de costas, com as orelhas do coelho representando seu bico, quando a observamos da esquerda para a direita. Essa transformação ocasionada pelo ponto de vista do receptor pode ajudar muito a esclarecer do que se trata o fantástico.

De acordo com essas ideias, o professor pode iniciar a aula resgatando o conceito de insólito e então apresentar à turma (através de projeção ou impressão) uma série de imagens de ilusão óptica. Em seguida, pode-se questionar se os alunos considerariam essa imagem como insólita a partir do conceito que aprenderam. Revela-se então, que há um tipo de literatura, proeminente no século XX, em que encontramos um efeito muito similar, onde impera a hesitação entre explicações distintas para um evento insólito. Nesse momento, o professor pode recorrer a Todorov, quando este diz que o fantástico ocorre quando,

[n]um mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis desse mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe, deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. (1975, p. 30)

No caso das imagens de ilusão óptica, sabemos que se trata de uma ilusão dos sentidos, mas se as tomássemos literalmente poderíamos nos deparar, por exemplo, com um pato que é ao mesmo tempo um coelho e, então, as leis da nossa realidade estariam transformadas. A partir dessa discussão, o professor pode apresentar aos alunos o argumento de alguma história fantástica para que eles possam visualizar melhor a informação teórica. Pode-se citar, por exemplo, o caso de um velho que afirma ser jovem e jura que sua mente fora transferida, a contragosto, para um corpo decrépito afim de que seu verdadeiro corpo fosse ocupado pelo verdadeiro velho. As semelhanças entre o argumento de *O caso do finado Mr. Elvesham*, de H. G. Wells e a primeira imagem que sugerimos aqui é evidente. Porém, no caso do conto de Wells, se realmente há um jovem no corpo de um velho, então tornam-se possíveis coisas que antes considerávamos impossíveis, estamos no reino do maravilhoso. Por outro lado, se tudo não passar de um delírio de um velho senil as possibilidades do mundo continuam as mesmas, estamos no reino do estranho. É importante salientar aos alunos que a literatura não trará essas proposições de imediato, mas simulará, como afirma Irène Bessièrre (1974), um processo de descoberta em que, a cada instante, um novo argumento nos lançará em direção a uma ou outra explicação, mantendo a hesitação.

Com esse conhecimento elementar da estrutura da narrativa fantástica, é possível que os alunos se lembrem de histórias por eles conhecidas que se assemelhem ao fantástico. Convém, então, lhes dar espaço para que compartilhem essas histórias, aproveitando para citar autores famosos que

transitaram por esse gênero, como Charles Dickens, Oscar Wilde, Edgar Allan Poe e Machado de Assis. Finalmente, então, recomendamos que sejam passadas aos alunos as condições para caracterização do fantástico conforme definidas por Todorov, as quais já foram transcritas no aporte teórico deste trabalho, e, em seguida, os cinco procedimentos formais indicados por Furtado e também transcritos no aporte teórico. É importante que os alunos possuam registro dessas informações, seja através de cópia impressa, digital ou mesmo cópia manual em seus cadernos já que deverão recorrer a elas futuramente.

### 2.3 Aula 3: Edgar Allan Poe e *The tell-tale heart*

Neste ponto, supõe-se que os alunos já se encontrem em condições de realizar uma discussão acerca dos elementos fantásticos presentes em uma narrativa completa. Para tal fim, optamos pelo conto de Edgar Allan Poe, *The tell-tale heart*, baseando-nos, essencialmente, em aspectos pedagógicos. Desta maneira, buscamos um conto curto, passível de leitura em sala de aula, e que carregasse alguns dos principais elementos do fantástico, conforme observados pela linha teórica todoroviana. Também nos preocupamos com aspectos linguísticos, selecionando um texto composto majoritariamente por frases curtas e repleto de repetições de palavras, de modo que a linguagem seja acessível a um grupo amplo de alunos, mesmo que de modesta fluência na língua inglesa. Esperamos, assim, propiciar uma leitura clara e compreensível em sala de aula. Isto posto, podemos dizer que fica a critério do professor trabalhar com essa ou qualquer outra narrativa fantástica, mas é certo que o conto em questão se revela uma opção muito relevante, especialmente em termos didáticos, para a compreensão da literatura fantástica. De início, o professor pode discutir brevemente alguns aspectos da vida de Poe, suas principais obras e estilo literário, passando então para a leitura do conto em si.

Publicado pela primeira vez em 1843, *The tell-tale heart*, traduzido para o português ora como *O coração delator*, ora como *O coração denunciador*, ou ainda como *O coração revelador*, é um pequeno conto em que um narrador não nomeado descreve os acontecimentos que o

levaram à prisão com o explícito intuito de convencer seu leitor (ou interlocutor) de que se encontra em perfeito uso de suas faculdades mentais. Logo no início do relato, somos informados de que o narrador possui, aparentemente, uma espécie de ampliação dos sentidos, especialmente da audição e que vivia na casa de um homem velho – a natureza dessa relação não é especificada, embora o narrador aja como uma espécie de criado – a quem acaba por assassinar devido a um motivo torpe: um dos olhos do homem o incomodava. Ao longo da história o crime é descrito desde seu planejamento até sua execução e, por fim, a prisão do culpado. O narrador, a todo momento, salienta indícios de sua suposta sanidade, oferecendo minuciosos detalhes dos acontecimentos e argumentando que um louco não teria agido do mesmo modo com que ele agiu face a uma situação como a por ele apresentada. Ao fim do conto descobrimos como o narrador foi preso, tendo ele próprio se entregado à polícia por conta de um som que ele ouvia sem parar e que o perturbava profundamente, o som das batidas do coração do já falecido velho enterrado sob o assoalho do quarto. O elemento insólito surge explicitamente somente nesse momento final, toda a história, no entanto, carrega uma carga de insólito na não naturalidade dos acontecimentos.

Finalizada a leitura do conto, os alunos tentarão identificar com auxílio do professor, na obra de Poe, alguns dos aspectos teóricos previamente apresentados. Essa atividade pode ser escrita, mas recomendamos uma discussão aberta para que os alunos se sintam menos pressionados pelo assunto. A depender do nível de proficiência da turma, é um excelente momento para que eles pratiquem a oralidade na língua inglesa.

Em relação à leitura do conto como fantástico, encontramos em *The tell-tale heart*, de modo mais claro, a primeira asserção de Todorov: um mundo como o nosso, onde surge um acontecimento inexplicável, o qual temos de classificar como natural ou não natural. Pode-se perguntar aos alunos quais aspectos do texto indicam que a história se passa em um mundo como o nosso. São vários os indicativos, desde a ambientação em um casarão como qualquer outro com assoalho de madeira e vizinhos por perto, até a passagem do tempo precisamente descrita. Pode-se levantar, inclusive, o conceito de verossimilhança, tanto no sentido da lógica in-

terna do texto quanto no sentido de que esta “implica uma semelhança com a lei de uma dada sociedade num dado momento e o enquadra num presente histórico” (SIMÕES, 2007, p. 37).

Já sobre os procedimentos de Furtado, podemos identificar a presença do primeiro logo no início do conto:

True! – nervous – very, very dreadfully nervous I had been and am; but why *will* you say that I am mad? The disease had sharpened my senses – not destroyed – not dulled them. Above all was the sense of hearing acute. I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, am I mad? Hearken! And observe how healthily – how calmly I can tell you the whole story. (POE, 2002, p. 1999, grifo do autor)

O narrador claramente se dirige a alguém, indicado pelo uso do pronome “você”. Temos, portanto, um narratário que, embora não se manifeste verbalmente, tem refletidas na fala do narrador marcas de suas impressões acerca dos acontecimentos. Sabemos, por exemplo, que esse narratário demonstra incredulidade em relação aos eventos narrados e considera louco o narrador. Esse recurso, aliás, está em consonância com a segunda proposição de Furtado. Embora não tenhamos um único personagem que hesita frente aos acontecimentos, temos narrador e narratário assumindo posições contrastantes que determinam as duas possibilidades distintas de explicação dos eventos narrados. Os sentidos do protagonista foram ampliados ou ele andou vendo e ouvindo coisas que existem somente em sua cabeça?

O terceiro procedimento levantado por Furtado trata de como as funções dos personagens se organizam dentro da narrativa. Segundo o autor, cada personagem (incluindo os secundários) possui uma função específica que não detalharemos aqui, nos focando basicamente nos dois elementos principais dessa equação: o protagonista e a manifestação meta-empírica que Furtado chamou de *monstro*. Segundo o pesquisador português, cada um desses dois elementos provém de uma ordem diferente de universo, o mundo empírico no caso do primeiro e o meta-empírico,

aquele que não atende às leis naturais por nós conhecidas, no caso do segundo. Em *The tell-tale heart* a mesma disposição é encontrada. O protagonista pertence ao nosso mundo, embora possua o que parece se caracterizar como um sexto sentido, uma conexão com o mundo meta-empírico. Já o monstro, cristalizado na figura do velho ou mesmo somente em partes del e, é descrito como inumano: *his eyes resembled that of a vulture* (POE, 2002, p. 199). Outros aspectos da estrutura actancial de Furtado que podemos notar no conto são: o fato de o protagonista, diferente dos heróis tradicionais, não conseguir vencer o monstro, saindo derrotado no fim; e o caráter negativo desse monstro. Segundo o autor, “a narrativa só se inscreverá no fantástico quando a figura ou fenômenos incumbidos desta função provierem do plano do sobrenatural negativo” (FURTADO, 1980, p. 96). Isso significa que, no fantástico, a manifestação meta-empírica jamais surge para auxiliar o protagonista como ocorre, por exemplo, nos contos de fadas, mas sim para opor-se a ele, causar-lhe algum tipo de sofrimento, enfim, firmar-se como negativa em relação ao personagem principal. É o que ocorre no conto de Poe em relação ao olho, que gera no protagonista um efeito que ele mesmo não consegue explicar, e ao barulho do coração que o perturba a ponto de levá-lo a confessar o crime cometido.

O quarto elemento narratológico de Furtado já havia sido levantado por Todorov, o qual afirma que o narrador em primeira pessoa é mais propício ao fantástico, pois “permite mais facilmente a identificação do leitor com a personagem, já que, como se sabe, o pronome ‘eu’ pertence a todos” (1975, p. 92). Em *The tell-tale heart*, temos justamente um narrador autodiegético que se encontra prisioneiro e que conta a alguém os eventos que o levaram a tal situação. Seu objetivo é, claramente, como aponta logo no primeiro parágrafo, provar não sua inocência, mas sua sanidade. Somos levados por esse narrador sem nome em um processo de descoberta dos acontecimentos a partir de sua perspectiva e é justamente esse caráter perspectivista que confere o teor insólito ao conto. A audição ampliada do protagonista, descrita como capaz de ouvir até mesmo sons vindos do paraíso e do inferno, é um elemento que oferece uma ideia de ligação com outros mundos, de algo meta-empírico, cuja

observação exterior é impossível, somente o possuidor de tal dom pode conhecê-lo. Nesse sentido, nos tornamos como que reféns da capacidade persuasiva do narrador. É ele quem vivenciou os eventos narrados, é ele quem possui o dom, é ele o único que pode atestar a veracidade ou não de suas afirmações. Assim o leitor é impelido, inevitavelmente, a identificar-se de certo modo com esse narrador-personagem e trilhar com ele o caminho dos fatos, ou daquilo que é exposto como fato. Ocorre, portanto, “uma integração do leitor no mundo das personagens” (TODOROV, 1975, p. 37).

Evidentemente toda a situação gera também uma desconfiança no leitor, mas essa desconfiança mais beneficia do que prejudica o fantástico e é até mesmo estimulada pelo que Todorov (1975, p. 87-90) chamou de modalização, palavras e expressões que aplicam dubiedade às visões descritas pelo narrador como “pareceu-me”, “imaginei”, “pensei ter visto/ouvido”, “dir-se-ia”, “seria”, entre outras. Essas formas, que em geral recorrem à falibilidade dos sentidos humanos para evitar uma visão taxativa da história, levam o leitor a desconfiar da própria descrição dos eventos. Se mesmo o narrador não está certo do que vivenciou, dificilmente o leitor poderia estar. Esse recurso é pouco utilizado em *The tell-tale heart*, mas podemos encontrá-lo em um momento crucial do conto. Quando o narrador se encontra com os policiais no antigo quarto do velho, ao ouvir o som das batidas do coração, ele diz “*I fancied a ringing in my ears*” (POE, 2002, p. 201, grifo nosso). A escolha por empregar um verbo relacionado à imaginação confere, de imediato, uma ambiguidade àquilo que se segue. É o mesmo que o narrador afirmar que não possui certeza do que diz ou que “pareceu ter ouvido algo”.

Por fim, chegamos ao espaço do fantástico, o qual Furtado classifica como um híbrido de dois tipos: o *realista* e o *alucinante*. O espaço realista seria aquele em que vemos refletidas as leis do nosso mundo cotidiano. Já o espaço alucinante seria “aparentemente desfigurado, aberrante e não conforme aos traços do universo que mais familiares se tornaram ao destinatário da enunciação” (FURTADO, 1980, p. 120). Com certa predominância do espaço realista e inserção estratégica do espaço alucinante, a ambientação do fantástico auxilia na manutenção da hesitação.

É deste modo que muitas narrativas fantásticas desenvolvem sua trama em locais que se derivam claramente do gótico. Casarões cheios de segredos, a escuridão e o isolamento, por exemplo, estão constantemente presentes no fantástico para representar esse espaço extranatural. Em *The tell-tale heart* essa hibridização se explicita na dicotomia entre o dia e a noite. Durante o dia, o espaço de convivência dos personagens é cordial e amistoso, ainda que o narrador possua intenções escusas. É à noite que esse espaço adquire um caráter assustador quando, em meio à escuridão, o protagonista se mantém à espreita para assassinar o velho. O espaço é o mesmo, mas suas características se alteram conforme o momento e ele passa a representar algo mais que um simples quarto, permitindo situações impossíveis como o direcionamento de um fio de luz da lanterna diretamente no olho do velho, sem iluminar mais nada no quarto. Conforme a trama avança para seu desfecho, temos a duplicidade do quarto acentuada visto que, ao mesmo tempo, ele é o espaço natural em que os policiais se encontram conversando e o espaço alucinante que guarda segredos insondáveis sob o assoalho, que abriga algo do mundo meta-empírico em si.

Essa breve leitura do conto é somente uma sugestão para se estruturar o debate, podendo ser reorganizada de acordo com a necessidade. É importante que os alunos se atenham ao escopo teórico, mas é importante também que o enfoque da aula se dê conforme a atenção dos alunos seja atraída para determinados aspectos da obra. Acreditamos que a leitura será sempre mais rica se os alunos se sentirem à vontade para partilhar suas impressões e tratar daquilo que lhes desperta maior interesse.

#### **2.4 Aula 4: Leitura Atenta - o aspecto psicológico e social no fantástico**

O início dessa aula pode ser utilizado para dar continuidade às discussões da aula anterior caso o professor sinta que há ainda aspectos fundamentais que não foram cobertos. Debatidas essas questões, o professor pode dar início ao aprofundamento da leitura, introduzindo aspectos sociais e psicológicos fortemente presentes na obra. Convém comentar com os alunos a afirmação de Todorov quando este coloca que “a função

do sobrenatural [no fantástico] é subtrair o texto à ação da lei e com isto mesmo transgredi-la” (1975, p. 168). Essa “lei” pode ser identificada não só através da lei oficial, mas também através dos tabus sociais e da censura convencionada que os cerca. O fantástico seria, portanto, um modo de tratar de assuntos proibidos ao travesti-los com uma máscara de irrealidade e fantasia. A discussão pode fluir a partir dessa ideia com os alunos identificando a transgressão dentro do texto. Para auxiliá-los o professor pode direcionar o debate com o levantamento de alguns temas. A produção dos alunos, nesse ponto pode ser oral ou escrita, a critério do professor.

Levando isso em consideração, o mais destacado dos temas da obra é a loucura. Podemos pensar esse assunto dentro do texto tanto pelo âmbito psicológico quanto social. No primeiro caso, pode-se questionar quais são as características que indicam que o narrador não se encontra em perfeito uso de suas faculdades mentais e o porquê disso. Esse “porquê” direcionará imediatamente a discussão para a noção de “convenções sociais”. Nesse sentido, pode-se questionar as diferenças entre o que se entende por loucura hoje e o que se entendia por loucura no século XIX. Vejamos um trecho do conto: “*You fancy me mad. Madmen know nothing. But you should have seen me. You should have seen how wisely I proceeded – with what caution – with what foresight – with what dissimulation I went to work!*” (POE, 2002, p. 199, grifo nosso). Para confirmar sua sanidade, o personagem faz um contraste entre suas ações e aquilo que era compreendido por loucura em sua época. Em sua visão e, podemos dizer, na visão mais aceita pelo senso comum no século XIX – período profundamente marcado pelo cientificismo –, o louco era alguém incapaz de realizar ações coerentes, de conter suas emoções, de pensar, de planejar. Essa visão não é a mesma que possuímos hoje já que o estudo de transtornos mentais como a psicopatia transformou profundamente nosso entendimento da loucura. Uma referência interessante para debater essa questão é a série *Mindhunter* (NETFLIX, 2017) que aborda as primeiras investigações acerca de um perfil de criminosos que hoje chamamos de assassinos em série ou *serial killers*. O intertexto entre as duas produções pode ser levantado no sentido de que, no início

da série, os perfis de comportamento de assassinos em série ainda são desconhecidos, assim como poderia ser desconhecido à época de publicação do conto – desconhecido do grande público ao menos – que um louco pudesse agir calma e meticulosamente para cometer um crime. O homicídio, aliás, é outro tema em comum que pode ser trabalhado pela aproximação das obras. A exibição do *trailer* da série, disponível na página oficial da Netflix no Youtube, certamente ajudaria a visualizar essa questão. Observar somente que o trailer possui conteúdo sensível.

Há ainda temas como o papel da escuridão e o efeito que ela causa nos personagens e no próprio leitor ou a natureza da relação entre o narrador e o velho, mas um forte tema presente na narrativa que talvez necessite de amparo teórico para que os alunos compreendam é o duplo. A duplicidade se manifesta profundamente na obra desde o cenário e a dicotomia entre dia e noite, como já falamos anteriormente, passando pela figura dos personagens que representam opostos (juventude/velhice, bem/mal, amor/ódio) e chegando até a questão da projeção de si no outro (será que o olho do velho não incomoda tanto o narrador por revelar a ele mesmo uma parte de si que deseja esconder?). Para mais informações sobre o duplo recomendamos consultar *O Duplo*, de Otto Rank (2013) e *Duplo*, de Nicole Fernandez Bravo (2000).

Para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o fantástico, o professor pode levantar obras que trabalhem cada um desses aspectos, especialmente, claro, obras literárias de língua inglesa. Embora os alunos possam desconhecer os textos originais, muitos argumentos desenvolvidos por autores fantásticos do século XIX foram extensamente reutilizados tanto na literatura quanto em outras mídias, podendo essa ligação ser estabelecida para facilitar a assimilação dos temas pelos alunos. Espera-se, também, que todas essas discussões evoluam para aspectos exigidos para o currículo de língua inglesa nos documentos oficiais como o a compreensão da diversidade cultural, o estímulo ao respeito, a análise crítica dos discursos etc.

## 2.5 Aula 5: Produção

Nesta etapa, os alunos serão estimulados a produzir seu próprio conto fantástico em língua inglesa. A limitação do número de palavras fica a critério do professor, mas sugerimos algo em torno de 500 a 1000 palavras, a depender do nível de proficiência da turma e do número de alunos em sala já que será realizada a leitura dos contos na aula seguinte. No caso de uma turma com baixo nível de proficiência, a proposta da atividade em duplas pode ser uma maneira de superar barreiras linguísticas, utilizando-se da associação entre um aluno com menor proficiência e um par mais experiente, conforme determina a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998). Para a escrita dos contos, a liberdade criativa é fundamental, portanto, recomendamos que não sejam impostos aos alunos critérios rígidos de utilização da estrutura e dos temas apresentados, mas que, dentre os diversos elementos debatidos, eles possam escolher utilizar aqueles que lhes chamaram mais a atenção, bem como incluir outros elementos e referências culturais de seu próprio repertório. Essa proposta de trabalho tem por base o conceito de *autoria*, que, como aponta Gallo (1995), “tem relação com a produção do “novo” sentido, e ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade” (1995, p. 29). É oferecer aos alunos as ferramentas para que trabalhem com a língua de forma razoavelmente independente, sem que haja uma “resposta certa”, mas sim que eles produzam algo com embasamento, sabendo justificar suas escolhas e, enfim, assumindo sua parcela de responsabilidade pelos resultados obtidos.

Durante o tempo da aula, os alunos devem manter o foco na discussão acerca dos elementos da história e na produção de um esquema ou rascunho da narrativa que possa ser aperfeiçoado e desenvolvido na sequência, ainda em sala de aula, ou mais tarde em casa. O professor se manterá disponível para solucionar dúvidas, auxiliar no desenvolvimento da narrativa e estimular a criatividade dos estudantes. Embora a proposta da atividade seja aberta para que a classe tenha autonomia no desenvolvimento das histórias, é possível que alguns alunos se sintam

desconfortáveis com a atividade criativa. Uma forma de superar esse problema é oferecer a possibilidade de que eles optem por criar sua história com base em um argumento fornecido pelo professor. Esses argumentos podem ser até mesmo retirados de narrativas fantásticas tradicionais de modo que, posteriormente, os alunos possam comparar as diferenças entre a abordagem original e a abordagem que eles desenvolveram para a história. A seguir deixamos algumas sugestões de argumentos com título e autor da narrativa original todos eles permeados pela modalização para estimular a ambiguidade. Inicialmente, apenas os argumentos devem ser apresentados aos alunos.

1. Uma estátua parece ganhar vida, mas você só vê os resultados de seus movimentos - *A Vénus de Ille*, de Prosper Mérimée.
2. Uma presença invisível e intocável assombra sua casa. Loucura? - *O Horla*, de Guy de Maupassant.
3. Você diz que teve a visão de um acidente e ele aconteceu. Premonição? - *O Sinaleiro*, de Charles Dickens.
4. Um sócio parece te perseguir, arruinando sua vida. Ele existe ou é apenas sua consciência? - *William Wilson*, de Edgar Allan Poe.
5. Um pintor pinta o retrato de sua esposa e ela morre quando o retrato é completado. A imagem sugou a vida dela? - *The Oval Portrait*, de Edgar Allan Poe.
6. Uma ex-namorada sua se matou após você abandoná-la e agora retorna para atrapalhar seu futuro casamento, mas você é o único que a vê. - *The phantom 'rickshaw*, de Rudyard Kipling.
7. Você comprou uma relíquia do Egito antigo e o proprietário original vem buscá-la. Um sonho? - *O Pé da Múmia*, de Théophile Gautier.

## 2.6 Aula 6: Leitura e Debate das Produções

Chegamos à última aula. Nessa etapa os alunos deverão trazer seus textos prontos e lê-los para a sala. Provavelmente nem todos se sentirão à vontade para fazer a leitura pública de seus trabalhos e não precisam fazê-lo. Com algum estímulo do professor, certamente alguns deles o farão e os outros poderão aprender pelo exemplo sem que se sintam pressionados e acabem tendo uma experiência negativa com a literatura. Antes da leitura cada aluno pode falar brevemente sobre suas inspirações e o que a história significa para ele. Após a leitura, também brevemente, a sala pode debater suas impressões do conto e tentar identificar elementos do fantástico nele.

Ao final da aula, o professor recolhe o texto e realiza correções, podendo avaliar essa versão ou devolver aos alunos para que refaçam a produção com base tanto em seu parecer como nas observações dos colegas. Em uma aula futura, os alunos entregam nova versão revista, exclusivamente para avaliação pelo professor. Caso o professor tenha trabalhado aspectos léxico-gramaticais ao longo da unidade eles serão considerados na avaliação, caso contrário pode-se avaliar somente aspectos como organização do texto e coerência e coesão textual somados ao uso coerente – e não correto – dos elementos do fantástico, visto que a habilidade com que os alunos trabalharam esses elementos é que demonstrará o quão à vontade se sentem com eles.

### Considerações finais

Como pudemos verificar, a literatura fantástica apresenta grandes possibilidades a serem exploradas no ensino de literatura estrangeira. O que trouxemos aqui é somente uma delas. Também a leitura que fizemos do conto de Edgar Allan Poe é uma dentre muitas possíveis. Para desenvolver essa leitura, com o intuito de proporcionar um material a ser utilizado como referência em sala de aula, tivemos que, naturalmente, realizar escolhas acerca dos aspectos teóricos trabalhados. Alguns elementos das teorias escolhidas foram propositalmente deixados de

lado nesse processo não por possuir menor importância, mas para evitar uma profusão que, em nosso entendimento, mais faria por confundir professores e alunos do que auxiliá-los no trânsito pelos caminhos do fantástico. Dito isso, temos como resultado uma sequência didática que esperamos ser capaz de atender a seu propósito: utilizar o fantástico como ferramenta para demonstrar como a literatura estrangeira é apaixonante e repleta de possibilidades, como o é qualquer literatura.

## Referências

- BESSIÈRE, I. *Le récit fantastique: la poétique de l'incertain*. Paris: Larousse, 1974.
- BRAVO, N. F. Duplo. In: BRUNEL, P. (Org.). *Dicionário de mitos literários*. Trad. Carlos Sussekind et al. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000. p. 261-288
- COVIZZI, L. M. Uma ficção insólita num mundo insólito. In: COVIZZI, L. M. *O insólito em Guimarães Rosa e Borges*. São Paulo: Editora Ática, 1978, p. 25-47.
- DICKENS, C. O sinaleiro. In: CALVINO, I. (Org.). *Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FURTADO, F. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- GALLO, S. L. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 1995.
- GARCIA, F.; BATISTA, A. M. S. Dos fantásticos ao fantástico: um percurso por teorias do gênero. *SOLETRAS*, São Gonçalo, n. 10, p. 107-115, jul./dez., 2005.
- GAUTIER, T. A cafeteira. In: COSTA, F. M. (Org.). *Os melhores contos fantásticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- HOUAISS, A. VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KIPLING, R. The phantom 'rickshaw. In: *The phantom 'rickshaw and other tales*. Allahabad: A. H. Wheeler & Co., [entre 1888 e 1890].
- MAUPASSANT, G. O horla. In: COSTA, F. M. (Org.). *Os melhores contos fantásticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- MERIMÉE, P. A vênus de Ille. In: COSTA, F. M. (Org.). *Os melhores contos fantásticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

- MONEGAL, Emir R. Para uma nova “poética” da narrativa. In: MONEGAL, Emir R. *Borges: uma poética de leitura*. Trad. Irleomar Chiampi. São Paulo: Perspectiva, 1980. p. 125- 181.
- PESSOA, A. C. G. Sequência didática. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica> Acesso em: 18 dez. 2017.
- POE, E. A. The oval portrait. In: *The complete tales & poems of Edgar Allan Poe*. Edison: Castle Books, 2002.
- POE, E. A. The tell-tale heart. In: *The complete tales & poems of Edgar Allan Poe*. Edison: Castle Books, 2002.
- POE, E. A. William Wilson. In: *The complete tales & poems of Edgar Allan Poe*. Edison: Castle Books, 2002.
- RODRIGUES, S. C. No labirinto do fantástico. Babilónia. *Revista lusófona de línguas, culturas e traduções*, Lisboa, n. 1, p. 95-102, 2003.
- RODRIGUES, S. C. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.
- SIMÕES, D. *Iconicidade e verossimilhança*. Rio de Janeiro: Dialogartes, 2007.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- VOLOBUEF, K. Uma leitura do fantástico. *A invenção de Morel* (A.B. Casares) e *O processo* (F. Kafka). *Revista Letras*, Curitiba, n. 53, p. 109-123, jan./jun., 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WELLS, H. G. O caso do finado Mr. Elvisham. In: CASARES, A. B.; BORGES, J. L.; OCAMPO, S. (Org.). *Antologia da literatura fantástica*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.



## LITERATURA E TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LE: AUTORIA FEMININA E PROPOSTAS REFLEXIVAS

Sara Mayara Coutinho

### Introdução

Segundo Freire (1967, p. 29), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Isso implica dizer que a disseminação do conhecimento depende do momento histórico e dos indivíduos inseridos na sociedade. Além disso, o autor e educador assinala que

[...] comecemos a pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria esse núcleo capitável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem”. (FREIRE, 1985, p. 14)

De acordo com tal afirmação, somos capazes de nos modificar, de aprender, pois encontramos-nos em processo de integração de novas ideias. Abordar temas transversais nas aulas de línguas estrangeiras (doravante LE) propicia um palco para discussões que poderão incitar o pensamento crítico por parte dos alunos.

Nos textos de literatura, as reflexões sobre a ideologia e a construção da realidade fazem parte da produção do conhecimento, sempre parcial, complexo e dinâmico, dependente do contexto

e das relações de poder. Assim, ao apresentar textos literários aos alunos, devem-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural. (PARANÁ, 1998)

Daí a importância de utilizar gêneros literários nas aulas de língua inglesa como ferramenta para auxiliar os alunos a transitar entre os mais diversos temas presentes na sociedade ao longo dos anos, e assim criar asserções baseadas na informação com eles compartilhadas, mediante a exposição de fatos históricos, e sua discussão com outros participantes do processo de aprendizagem.

[...] há capacidade dos aprendizes em reconhecer diferenças de representação de um significado de um contexto para o outro. Tais diferenças podem incluir, dentre outros aspectos, a cultura, o gênero e a experiência de vida de cada indivíduo. (REGISTRO-RIOS, 2014, p. 93)

E ao falarmos de noção de gênero, estaríamos nos debruçando sobre um tema transversal importante para a formação humana. Ao longo dos anos, assistimos como as mulheres derrubaram barreiras impostas pela sociedade em suas vidas pessoais. É de conhecimento geral que durante anos as mulheres tiveram um espaço pequeno e quase inexistente contra a supremacia masculina, seja na vida cotidiana ou mesmo na literatura. O papel da mulher já estava demarcado como inferior, e essa ideia estava tão profundamente enraizada na mente das pessoas que até as mulheres se convenceram disso. Essa convenção social foi criticada até mesmo na literatura, causando um grande impacto na forma como a mulher é encarada pela sociedade.

### **1. A literatura e o espaço da mulher na sociedade ao longo dos anos**

Mary Astell (1666-1731) foi uma escritora feminista inglesa. Embora seu trabalho tenha sido publicado há muito tempo, o escopo no

qual foi escrito ainda é válido para reflexão nos dias atuais. Tal quesito faz parte do cotidiano de muitas mulheres, embora não frequentemente abordado pela mídia. No trecho a seguir, ela critica a figura aparentemente fraca, autoimposta pelas mulheres, trazendo à luz um comportamento que continua a ser reproduzido ao longo dos anos:

Uma mulher não pode ser muito vigilante, muito apreensiva de seu perigo, nem manter uma distância muito grande dela, desde que o homem cuja sabedoria e ingenuidade é muito superior à dela! Condescende por seu interesse, às vezes, e às vezes por meio de desvio para colocar ciladas para ela. Pois os homens são filósofos e políticos virtuosos, em comparação com as mulheres ignorantes e analfabetas, mas nem todos fingem ser santos, e não é grande coisa para eles se as mulheres que nasceram para ser suas escravas, agora e depois sejam arruinadas para seu entretenimento. (ASTELL, 1706, p. 61)<sup>1</sup>

Em razão disso, autoras como Margaret Atwood, decidiram trazer essas questões para o seu trabalho. Foi uma maneira de demonstrar como as mulheres não têm voz, seja para lutar por suas crenças ou para escrever sobre essas contrariedades. Como Rita Terezinha Schmidt postula:

Os estreitos laços entre o corpus da nossa literatura e o que a teoria da literatura concebe como tradição literária evidenciam a cumplicidade entre as práticas culturais e discursivas de nossa cultura e a prática social de uma sociedade patriarcal que sempre teve como objetivo último a “naturalização” da mulher, ou seja, o seu controle e acomodação ao que essa sociedade define como “a sua verdade”, o “seu papel” e “a sua esfera de atuação”. (SCHMIDT, 1995, p. 184)

---

1 A woman cannot be too watchful, too apprehensive of her danger, nor keep at too great a distance from it, since Man whose Wisdom and Ingenuity is fo much Superior to hers! condescends for his Interest sometimes, and sometimes by way of Diversion to lay Snares for her. For tho' all Men are Virtuosi Philosophers and Politicians, in comparison of the Ignorant and Illiterate Women, yet they don't all pretend to be Saints, and 'tis no great Matter to them if Women who were born to be their Slaves, be now and then ruin'd for their Entertainment.

Indo além do que seria o papel da mulher como parceira, Schmidt se preocupa com o papel da mulher na sociedade. Isso engloba o modo como ela, Atwood e até Astell escrevem sobre tais problemas sociais, tomando para si a função de expor estas indagações.

## **2. Propostas de discussão e produções nas aulas de língua inglesa (LI)**

### **2.1 Atividade 1: discussões acerca do tema (produção oral)**

De modo a fomentar discussões válidas acerca de aspectos sociais diversos nas aulas de LI, intentei realizar uma breve análise de certos aspectos de uma obra americana de autoria feminina, para em seguida propor estratégias pelas quais professores poderiam abordar o tema com seus alunos, não tendo como enfoque aspectos estruturais da língua, nem em decodificação de sistemas, mas sim focando-se nos aspectos críticos dessa leitura, tal como especificado nas DCE (PARANÁ, 1998).

No conto “O ovo do Barba Azul”, de Margaret Atwood, a autora explora a questão do gênero e evidencia por meio de uma personagem da própria obra, como a literatura pode ser libertadora. A história faz uma conexão interessante entre uma lenda contada ao longo dos anos e a rotina diária de uma esposa dedicada, que se encontra presa em seu próprio jogo de interesses, quando percebe que seu marido, um médico tranquilo, talvez não seja tão honesto como ela pensava que ele fosse.

Embora Sally, a personagem principal do conto, se considerasse uma mulher esperta, ela começa a observar alguns aspectos do comportamento de seu marido por intermédio de seus estudos. Ela inicia aulas de Literatura na universidade local, como um passatempo enquanto o marido, Ed, trabalhava, e desenvolve um apreço pela leitura. Estudando o conto “O ovo do Barba Azul”, ela começa a notar aspectos de seu matrimônio retratados de forma tácita na obra. Na lenda, uma jovem casa-se com um homem, e acaba descobrindo sobre ele, algo que não deveria, ao desobedecer a uma regra. A moça acaba pagando com a vida. A esposa, então, começa a sentir-se dentro da história, quando começa a refletir

sobre as atitudes semelhantes do marido com a do assassino no conto. Num primeiro momento, Sally se vê como o ovo, o objeto do qual a mulher do conto era guardiã, e por ela considerado um símbolo de pureza e confiança, e começa a se perguntar se não está fazendo o papel de uma das vítimas da história, ingênua e inconsciente do destino que a rodeia.

A esposa começa a suspeitar que o marido a está traindo, depois de todos os esforços para ser uma boa esposa, mesmo quando a mesma acreditava ser consideravelmente mais esperta do que o marido, isso fica evidente enquanto Sally reflete sozinha sobre todas as razões que a fizeram se apaixonar por seu marido Ed.

Primeiramente, o método intenta a produção oral. Nesta atividade, o objetivo seria trabalhar com recursos multimodais (vídeo, imagens, músicas), que se relacionem com os conflitos de gênero presentes em comerciais, entrevistas etc., para melhor contextualizar a obra trabalhada. Tais materiais usados como apoio asseguram engajamento dos alunos em discussões. Em seguida, começamos a trabalhar com a obra, e conforme avançamos, o professor chamará a atenção dos alunos para algumas citações diretas, de modo a incentivar discussões acerca do tema:

Pois é preciso admitir: Sally é apaixonada por Ed por causa de sua estupidez, sua estupidez monumental e quase enérgica: enérgica, porque a estupidez de Ed não é passiva. Ele não é mero tolo; Você teria que trabalhar nisso para ser tão estúpido. Isso faz com que Sally se sinta orgulhosa, ou mais inteligente do que ele, ou até mais inteligente do que ela mesma é? Não; pelo contrário, isso a torna humilde. (ATWOOD, 1983, p. 116)<sup>2</sup>

Um aspecto que pode ser abordado é como a mulher se vê em contraposição ao homem. Um exemplo de uma mulher que sabe do que é capaz, e que faz muitas coisas por sua conta, porém prefere viver sob o ideal de mulher requerido pela sociedade, na qual ela é amorosa e

2 For it must be admitted: Sally is in love with Ed because of his stupidity, his monumental and almost energetic stupidity: energetic, because Ed's stupidity is not passive. He's no mere blockhead; you'd have to be working at that to be that stupid. Does it make Sally feel smug, or smarter than he is, or even smarter than she is herself? No; on the contrary, it makes her humble.

compreensiva, mantendo seu marido Ed feliz por ter uma mulher exemplar como esposa. O momento histórico retratado no conto foi marcado por um sentimento de que as mulheres não poderiam ser inteligentes em demasia, caso quisessem manter seus maridos felizes e satisfeitos. Atwood parece criticar essa noção. Este seria um momento importante e a professora poderá trazer aspectos da época em que a obra foi escrita, para potencializar o efeito das citações.

Em seguida, explora-se a forma como a personagem começa a se perguntar o que teria acontecido com a jovem da história se ela houvesse percebido que as coisas estavam erradas desde o começo. De fato, o conhecimento é uma ferramenta que pode ajudar as pessoas a encontrarem a força de que precisam para lutar pela mudança, sendo esse um dos objetivos do trabalho com textos que consideram a língua como prática social (PARANÁ, 1998).

Faz-se necessário, não só nas aulas de LE, que se tragam exemplos atuais, para que os alunos possam fazer conexões entre diferentes tipos de contexto. Além de imagens, professoras(es) poderiam trabalhar com um vídeo curto, contendo o discurso inspirador feito por Malala Yousafzai, a vencedora do prêmio Nobel, que lutou pelo direito de estudar, sendo este um exemplo de conhecimento libertador, que apesar de ter sofrido, e quase perdido a própria vida, a garota conquistou direitos que mulheres como Sally, nossa personagem, só encontrariam em sonhos, já que neste conto a esposa carece de coragem para seguir seus instintos. Ela continua sendo o tipo passivo de mulher, tendo um momento de *insight* no meio de um jantar com os colegas de trabalho do marido, mas sendo incapaz de tomar qualquer atitude em relação ao que é exposta. Nesta fase da análise, a professora poderá explorar os aspectos simbólicos do conto, como o ovo, símbolo da confiança, e perguntar como os alunos se sentem sobre tais noções.

Assim como a garota do conto “O Ovo do Barba Azul”, ela vê algo que não deveria. Ed e Marylynn, sua melhor amiga, e uma figura de independência e sofisticação, são apanhadas se acariciando, incutindo à Sally o sentimento de traição pairando sobre si. No entanto, ela não é

corajosa o suficiente para pedir uma explicação e se convence de que está apenas imaginando coisas:

Ela olha para Ed, que está olhando para o espaço, como um robô que foi estacionado e desligado. Agora ela não tem certeza se ela realmente viu o que ela achou que viu. Mesmo se ela o fizesse, o que isso significa? Talvez seja só que Ed, em um momento intoxicado e rebelde, havia colocados a mão nas nádegas mais próximas, e Marylynn absteve-se de gritar ou recuar por causa da boa criação ou do desejo de não ofendê-lo. (ATWOOD, 1983, p. 145)<sup>3</sup>

Alguns modelos de perguntas a serem explorados durante a discussão podem incluir:

- Como você reagiria à descoberta de Sally, caso estivesse no lugar dela?
- Como você se posiciona em relação ao comportamento de Sally? Você concorda? Se não, por quê não concorda?
- Qual o papel da mulher na obra e na lenda? Quais outros aspectos do comportamento feminino lhe chamaram atenção?
- O que a descoberta de ambas as mulheres representa?
- Quais são as principais diferenças entre Sally e Marylynn?
- Você possui algum outro exemplo que já tenha presenciado, ou de alguém que conhece, que se assemelhe à posição de Sally no casamento e na sociedade?

---

3 She looks over at Ed, who is staring off into space, like a robot which has been parked and switched off. Now she isn't sure whether she really saw what she thought she saw. Even if she did, what does it mean? Maybe it's just that Ed, in a wayward intoxicated moment, put his hand on the nearest buttock, and Marylynn refrained from a shriek or a flinch out of good breeding or the desire not to offend him.

Todas as perguntas serão discutidas em grupos, e apresentadas aos alunos em inglês, já que o conto será explorado na língua inglesa. Sugiro também que se utilize um grupo de frases de apoio, para que se guie a discussão. No conto, depois do que ocorreu, Sally sente a necessidade de expor seus sentimentos, mas não consegue, e essa parte do conto quantifica uma parcela considerável de mulheres que não sabem como reagir à traição. E como a jovem da história, Sally não é capaz de reagir, principalmente porque tem medo de perder o carinho de seu marido, mesmo que ela seja a única a ser a vítima. Tal atitude era comum no momento histórico citado e, acima de tudo, atualmente tal comportamento acontece com mais frequência do que deveria. Contudo, a grande dúvida que permeia esta reflexão sobre o papel da mulher, tanto na autoria quanto na disseminação de ideias a favor da educação, é que a personagem só começa a despertar para tudo o que a rodeia após começar a comparecer a um curso de Literatura, na qual ela é exposta a questionamentos acerca de uma ordem social, mesmo que de forma fantasiosa, por meio de um conto. A curiosidade e dúvida podem ser gatilhos capazes de semear no coração dos alunos a vontade para mudar uma convenção social.

## **2.2 Atividade 2: produção escrita**

Como o conto acaba sem que de fato se saiba qual seria o destino de Sally, a professora proporia aos alunos que fizessem sua releitura da obra, dando-lhe um novo final e levando em consideração as descobertas que a mulher havia feito, e as possibilidades que se apresentam para ela, através do conhecimento. O professor poderia também avaliar essa produção, e por meio de refacções, se aprofundar mais com os alunos nas concepções de gênero e na posição da mulher perante a sociedade. Os alunos que quiserem, poderão compartilhar seus trabalhos com os colegas.

## **Conclusão**

O objetivo do presente capítulo é trazer à tona a literatura no processo de questionamento do papel social desempenhado pela mulher, e de que

forma estar ciente de tais perspectivas pode incitar reflexão e modificar a forma como a mulher se enxerga em sociedade. Discute-se acerca da função norteadora da educação nos costumes sociais ao longo dos anos.

O conceito de educação libertadora (FREIRE, 1967) demonstra a forma como o conhecimento pode modificar a forma como a sociedade está organizada e convencionada. Em outras palavras, procuramos evidenciar de que forma a literatura é capaz de despertar, por meio da exposição de temas corriqueiros em obras literárias, o interesse de aprendizes de LE em pensar criticamente sobre o momento histórico vivido em sociedade. A obra analisada elucida questões específicas relacionadas a gênero e concepções do papel desempenhado pela mulher desde a antiguidade, ou seja, dialoga sobre o espaço de produção literária feminina e a necessidade da difusão de obras de autoria feminina em nossa sociedade, além de propor atividades práticas, buscando auxiliar o trabalho pedagógico com gêneros literários.

O conhecimento, como dito anteriormente, pode ser libertador, na medida em que expõe várias faces dos fatos e proporciona ferramentas que levam à reflexão. As questões levantadas pelo autor na obra são pertinentes mesmo em nossos dias, e o papel do professor é o de utilizar-se de tais aspectos, presentes na literatura enquanto ensina mais do que apenas língua. Quanto às atividades, ambas são possíveis de adaptação, de acordo com o nível de instrução dos alunos em língua inglesa. Utilizar-se de Literatura nas aulas de LI torna-se um instrumento útil para formação dos alunos.

## Referências

ASTELL, Mary. *Reflections upon marriage*. [S.l.]: Princeton Theological Seminary Library, 1706. Disponível em: <<https://www.bl.uk/collection-items/mary-astells-reflections-upon-marriage>> acesso em: 18 maio 2021

ATWOOD, Margaret. *Bluebeard's egg*. Toronto: Seal Books, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*, 1998. p 14-86. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008

REGISTRO-RIOS, Eliane Segati. *O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas*. 2014. 544 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Rompendo o silêncio*: Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. Editora da UFRGS, Porto Alegre, jul. 2002. p.182-189

## REALIDADE ESCONDIDA NO MÁGICO: PROPOSTAS DE ENSINO USANDO FÁBULAS EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Tacimila Mondeck da Silva

### **Por que trabalhar Literatura com crianças?**

As histórias infantis vêm acompanhando os seres humanos desde os primeiros meses de vida, quando oralmente os pais ou avós compartilham essas histórias e assim elas se enraízam de geração em geração. Geralmente, essas histórias usam animais ou seres fantásticos como personagens, e quando contadas, a curiosidade despertada faz os olhos das crianças brilharem, a imaginação florescer, e de tanta vontade de conhecer ou viver esse mundo mágico, estas crianças acabam por reproduzir estes personagens em suas brincadeiras, falas e até na convivência com os demais. Diante disso, podemos reconhecer o papel relevante das histórias infantis e o peso singular que carregam na vida de cada um. Segundo Tonelli (2005, p. 22), “são enquadradas como histórias para crianças os gêneros contos de fada, fábula e um outro “tipo” de narrativa destinada ao público infantil, as histórias infantis”. Neste artigo, trataremos especificamente do uso das fábulas como ferramentas de ensino de língua estrangeira e serão trazidas propostas com o uso destas para o público do ensino fundamental I.

O uso de textos literários na escola desde a infância é uma possível forma de contextualizar o processo de aprendizagem em sala de aula, incluindo o fato de trabalhar aspectos como desenvolvimento de habi-

lidades sociais das crianças, autoconfiança e independência para que sejam igualmente desenvolvidas durante toda a vida escolar, e assim também, devem estar presentes no processo de aprendizagem de outra língua (TONELLI, 2005, 2007). Sendo assim, é possível aqui também acrescentar que este trabalho gira em torno do campo de estudo do ensino de língua inglesa, diante das diversas possibilidades que a literatura nos traz para trabalharmos com crianças, sendo uma ferramenta para a construção do indivíduo (i) criticamente, os conduzindo a pensar sobre o assunto, refletindo e buscando soluções para as situações vivenciadas pelos personagens; (ii) criativamente, pois com a história os mesmos podem fazer inferências a partir de suas vivências e inovar sugerindo novas ações, ilustrações e criar novas histórias; e (iii) socialmente, onde a partir da mediação do professor, pode-se trabalhar o respeito e a convivência com os outros a partir da literatura; onde pode-se destacar aqui que ao mesmo tempo, é possível fazer isso usando a língua inglesa.

### **1. O mundo fantástico das Fábulas**

As Fábulas estão sempre rodeando não só o público infantil, mas também dos adultos, mas é na infância que elas costumam ser conhecidas. São histórias em que personagens fantásticos protagonizam suas ações e geralmente estas os levam a consequências que se tivessem pensado antes, o rumo da história poderia ter sido totalmente diferente. Isso leva à reflexão de como as ações na vida real trazem consequências boas ou ruins, e as crianças desde muito cedo precisam ser instruídas a agirem respeitosamente consigo mesmas e com os outros. Podemos destacar algumas das características das fábulas de acordo com Fernandes (2001, p. 17 apud TONELLI, 2005, p. 22)

Uma história que geralmente apresenta uma cena, vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como seres humanos e são contadas ou escritas para dar um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica etc.

Neste sentido, quando se trata de ensinar crianças, busca-se em sala de aula não só ensinar o conteúdo programático, mas também o aprender a conviver com os outros, refletir sobre seus atos, e assim educá-los para serem pessoas melhores no futuro. Mas qual a relação com o ensino de inglês? A resposta é baseada nas ideias de Cosson (2018, p. 16-7) que traz as seguintes palavras:

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e mundo

Ou seja, a literatura possibilita diversas formas de escrever, interpretar, ler o mundo a nossa volta e, por ela ter esta ligação entre mundo e homem, faz com que os alunos se sintam mais próximos a aprender uma nova língua e assim descobrirem o mundo fantástico por detrás das histórias infantis. Sabemos que ensinar língua estrangeira para crianças não é uma simples tarefa, é preciso cativá-las, motivá-las, pois “o problema não é absolutamente o poder de concentração, já que as crianças passam horas em atividades que as interessam, mas sim a habilidade de perseverar em algo que não tenha um valor intrínseco imediato para elas” (UR, 1996, p. 288 apud MAGALHÃES, 2011, p. 170). Sendo assim, o fazer torna-se a chave para o sucesso da aprendizagem, pois crianças precisam estar ligadas à atividade, sentindo-se motivadas a descobrir, criar, resolver e assim aprender.

Trazer fábulas escritas para uma aula de língua inglesa contribui para uma aprendizagem contextualizada, mas é viável que para uma aprendizagem mais significativa, apenas isso não basta. Literatura é bem mais do que textos escritos, e é no trabalho com crianças que outras linguagens favorecem uma maior eficiência das atividades. Jogos, pinturas, imagens, vídeos e músicas são uns dos meios de tornar o texto literário muito mais lúdico e desafiador. Descobrir os interesses, o perfil da sala, é sem dúvidas uma tarefa a ser cumprida pelo professor antes de buscar

as fábulas adequadas para cada turma e cada especificidade, para depois serem trabalhadas das mais diversas formas possíveis.

## 2. Um pouco sobre os principais autores

Quando se trata de fábulas, ouve-se muito falar de fábulas de Esopo ou fábulas de *La Fontaine*. Esopo (séc. VI a.C.) foi o criador do gênero fábula. Foi-lhe atribuído um conjunto de pequenas histórias, onde os animais desempenhavam papéis que faziam sentido do ponto de vista moral, ou seja, eles tomavam o lugar dos homens, mas viviam os seus dramas comuns. Este fabulista escreveu as mais conhecidas obras, como *A Tartaruga e a Lebre*, *A Cigarra e a Formiga*, *o Leão e o Ratinho*, as quais serão apresentadas neste artigo, usadas em propostas pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental I.

É necessário que o professor tenha em mente a ideia central do gênero trabalhado, uma vez que seus autores trouxeram as Fábulas não com o intuito de ensinar línguas, mas ensinar sobre a vida. Outro autor bem conhecido foi *Jean La Fontaine*, fabulista francês seguidor de Esopo. Entre 1668 e 1694, publicou “Fábulas Escolhidas Postas em Verso”, uma coletânea de fábulas, de fundo moral, divididas em seis partes e dedicadas ao rei Luís XIV. As histórias, em que os personagens principais eram representados por animais, fizeram grande sucesso na França. Estas histórias fazem ainda hoje grande sucesso, se tornando clássicos com diversas adaptações para os diversos públicos, e é neste sentido que são apresentadas as propostas de ensino abaixo, com os textos autênticos, ou seja, literários, com adaptações para cada público.

## 3. Proposta de Ensino 1 - Contexto: 5º ano do ensino fundamental

O professor deve entregar aos alunos, organizados em duplas ou trios, ilustrações de fábulas embaralhadas<sup>1</sup> e comentar: 1. Observe as imagens e tente ordená-las. Conte aos colegas o que você entendeu.

---

1 Disponível em: <https://mykidsarena.com/play-school-story-narration/>

Figura 1 – Título



Fonte: <https://mykidsarena.com/play-school-story-narration/>

Os alunos de cada grupo farão uma exposição oral para a turma sobre o que entenderam.

### 3.1 Proposta de ensino 2

O professor perguntará se conseguiram adivinhar a fábula pelas imagens que ordenaram. E assim, entregará a história para ser lida pelo grupo.

#### **The Lion and the Mouse - An Aesop's Fable**

Once when a Lion was asleep a little Mouse began running up and down upon him; this soon wakened the Lion, who placed his huge paw upon him, and opened his big jaws to swallow him. "Pardon, O King," cried the little Mouse: "forgive me this time, I shall never forget it: who knows but what I may be able to do you a turn some of these days?". The Lion was so tickled at the idea of the Mouse being able to help him, that he lifted up his paw and let him go. Some time after the Lion was caught in a trap, and the hunters who desired to carry him alive to the King, tied him to a tree while they went

in search of a wagon to carry him on. Just then the little Mouse happened to pass by, and seeing the sad plight in which the Lion was, went up to him and soon gnawed away the ropes that bound the King of the Beasts. “Was I not right?” said the little Mouse. *Moral of Aesops Fable: “Little friends may prove great friends”*. Fonte: <http://www.taleswithmorals.com/>

### **The Hare and the Tortoise - An Aesop’s Fable**

The Hare was once boasting of his speed before the other animals. “I have never yet been beaten,” said he, “when I put forth my full speed. I challenge any one here to race with me.” The Tortoise said quietly, “I accept your challenge.” “That is a good joke,” said the Hare; “I could dance round you all the way.” “Keep your boasting till you’ve beaten,” answered the Tortoise. “Shall we race?” So a course was fixed and a start was made. The Hare darted almost out of sight at once, but soon stopped and, to show his contempt for the Tortoise, lay down to have a nap. The Tortoise plodded on and plodded on, and when the Hare awoke from his nap, he saw the Tortoise just near the winning-post and could not run up in time to save the race. *Moral of Aesops Fable: “Plodding wins the race.”* Fonte: <http://www.taleswithmorals.com/>

## **3.2 Proposta de ensino 3**

O grupo deve discutir uma solução para que o desfecho das histórias seja outro, uma atitude, um comportamento, algo que mude o final para melhor e compartilhar suas ideias. Esta atividade é supostamente para ser feita em língua inglesa, mas vale ressaltar que diante de cada contexto, o professor pode ainda adaptar às necessidades da turma.

### **Conclusão**

As atividades usando textos literários são inúmeras, tendo abertura ampla para adaptações e junções de jogos, dramatizações, e atividades contextualizadas que envolvem interação entre grupos, pois é fundamental que os alunos consigam a comunicação desejada, e para isso, precisam usar a língua alvo.

O uso das fábulas, além de estar próximo à realidade vivida pelos seres humanos, é um conto pequeno e de fácil leitura, possibilitando mais tempo para ser trabalhado, onde há a possibilidade de buscar mais ferramentas para tanto. Silva (1997, p. 3 apud TONELLI, 2005, p. 18-9) ressalta que “Os jogos ou brinquedos podem criar oportunidades de negociação de significados na sala de aula de LI. Isto porque proporcionam situações onde as crianças precisam e querem se comunicar para ter garantida a sua participação”.

Diante disso, é importante que o professor possa buscar ferramentas que possam dar oportunidade de os alunos adentrarem-se mais no texto ludicamente, uma vez que, como citado anteriormente, as crianças precisam de algo que lhes chamem a atenção de imediato, as prendendo à atividade, para assim a aprendizagem ser mais efetiva e prazerosa.

## Referências

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MAGALHÃES, Vivian Bacchin. O perfil e a Formação Desejáveis aos Professores de Língua Inglesa para Crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CHAGURI, Jonathas de Paula. *Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2011. p 167-182.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias Infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. RAMOS, Samantha G. Mancini. *O Ensino de LE para Crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *Histórias Infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 358fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.



## AS FACES DO DUPLO EM *OS IRMÃOS CORSOS* DE ALEXANDRE DUMAS

Daniel Bernardo Canazart  
Byanca Gabriely Silva

### **Introdução**

O tema do duplo se tornou constante na produção literária, nos levando a época em que as histórias eram contadas oralmente, como nos folclores, que são passadas de geração em geração até o ápice da literatura no século XIX, período em que tais narrativas serviram de base para o romantismo gótico literário e também na produção de cinematografias e telenovelas. Atualmente, na América Latina, por exemplo, podemos encontrar a presença do Duplo em diversas produções cinematográficas e em telenovelas.

Em *Les Frères Corses* (Os Irmãos Corsos), obra central de nosso estudo, de Alexandre Dumas, podemos encontrar faces do duplo na narrativa; e para apresentar essa presença do duplo na obra, utilizaremos os conceitos de Otto Rank (1939) e Sigmund Freud (1919) para fundamentarmos, identificarmos e expormos de que modo o duplo é representado no livro segundo os estudos literários, perpassando pela psicanálise.

Desta forma, nesse artigo, primeiramente será explanado a significância do duplo, como pilar da análise do corpus; em seguida será apresentado a narrativa da novela de Alexandre Dumas em *Les Frères Corses*, com observações acerca da representação do duplo na obra; e

por fim apresentaremos obras cinematográficas desenvolvidas ao redor do mundo e telenovelas mexicanas e brasileiras, onde podemos encontrar a temática do duplo na forma de gêmeos.

### **1. *Der Doppelgänger* (O Duplo)**

Otto Rank escreve, em 1914 e publica em 1925, a obra intitulada *Der Doppelgänger*, cujo tema principal é a fenomenologia e o aflorar do duplo presente na dupla personalidade na população da Alemanha. Com isso, Rank resgata a origem do duplo dos folclores, manifestações do sobrenatural relatadas pela população e desenvolvidas no imaginário social. Para ir além da teoria, Rank utiliza o filme *Der Student von Prag* (O Estudante de Praga), de 1913, história em que percebemos o sobrenatural nas narrativas. O filme que Rank analisa narra a história do estudante Baldwin, que por estar frustrado com um amor não correspondido, encontra um velho senhor que lhe oferece riquezas em troca da venda de algo que esteja em seu quarto. Baldwin vende seu próprio reflexo por cem mil moedas de ouro, pois acreditou que isto não lhe faria falta. Porém, com o tempo, Baldwin acaba ficando obcecado pelo próprio reflexo, tentando, assim, matá-lo, que por fim mata a si mesmo ao atirar contra seu reflexo. Com a utilização do filme, Rank (1939) defende que perder o próprio reflexo seria o mesmo que perder a alma.

No estudo sobre a dupla personalidade, Rank (1939), ao retomar Homero, anuncia que no homem há duas existências, sendo uma visível e a outra invisível, esta considerada sua alma, quando há habitação no homem como um convidado “estranho”, tornando-se, desta forma, “um débil duplo”; pois no momento em que “a personalidade consciente adormece, o duplo trabalha e vela”.

Com essa perspectiva do estranho que habita no homem, Freud argumenta, em *Das Unheimliche* (O Estranho) de 1919, o duplo no campo do que é estrangeiro ou estranho nos conceitos psicanalíticos. Freud faz uma análise da gênese da palavra que se relaciona com o que é temível, aterrorizante e que provoca angústia por conta da quebra do racionalismo diário.

O duplo era conhecido como uma complementação do *ego* e que depois foi encarado como uma divisão do *eu*, como um transtorno psicológico quando ocorre a separação das personalidades no *eu* interior. Assy (2008) argumenta que o duplo é uma manifestação do *outro*, que observa o indivíduo em silêncio, mas o leva a se perguntar tal questão: “*que queres tu de mim?*” – ou “*Che voi?*”.

Assim como o duplo é encontrado no visível e no invisível, compreende-se que o visível se manifesta externamente, que de acordo com Santos (2009, p. 72), “[...] se configura como uma entidade cuja origem é extrínseca ao ‘*eu*’”; e o invisível, que é localizado internamente, “é uma cisão interna do *eu*”. Desta forma, como Nicole F. Bravo (2000) aclara, a divisão entre a alma e o corpo, o espírito e a matéria, é uma maneira de representar esta estrutura do *eu* interior situado no sujeito. Em *Les Frères Corses* podemos localizar a representação do duplo exterior ou visível, o que é real, pois a duplicidade é revelada na forma de gêmeos, que foram beneficiados com um dom. Este dom em questão é a florado nos momentos de riscos ou aflições e em decorrência dos mesmos, os espíritos de seus antepassados masculinos reaparecem, indicando uma cisão entre a alma e o corpo como matéria.

## **2. *Les Frères Corses* (Os Irmãos Corsos)**

A obra publicada em 1844, na França, no formato de novela, dividida em 20 capítulos, e traduzida no Brasil em 1954 por Augusto Souza, conta a história dos gêmeos Lucien e Louis de Franchi, que desde o nascimento estavam “ligados ao flanco”, e que somente “um golpe de escapelo para [os] separar” (DUMAS, 1954 apud SANTOS, 2009, p. 91). Sendo os últimos da linhagem dos *de Franchi*, os rapazes cresceram, assim como seus antepassados, na ilha mediterrânea de Córsega, administrada pela França, próximo à Itália. Esta ilha é conhecida como a ilha dos conflitos e *vendettas* (vinganças) que perpetuam por anos, causando, assim, constante pavor na população e visitantes.

O narrador da história relata a sua experiência ao viajar para tal ilha, com o intuito de conhecer a cidade. Ao chegar na *villa*, o narrador observa que todas as casas eram muito protegidas, com arames farpados no topo dos muros que estavam cheios de marcas de bala. As ruas e suas casas pareciam estar em estado de guerra, pois era possível perceber o ambiente de medo por onde quer que o narrador passasse. Entre todas as casas havia uma mansão que não apresentava características de proteção como as outras, que eram repletas de marcas de projéteis, com isso o narrador é convidado a ali se hospedar e assim conhece os *de Franchi*.

Após se hospedar, o narrador faz uma descrição dos irmãos, nosso foco de análise, e apresenta Lucien como um “homem educado para a luta material, habituado a viver em meio ao perigo sem o temer, mas também sem desdenhar: grave por ser solitário, calmo por ser forte” (DUMAS, 1954, p. 21-22), em contrapartida, Louis era “um jovem paco, estudioso e partidário das reformas francesas” (DUMAS, 1954, p. 21-22). As características foram notadas no instante em que o narrador se acomodou no quarto de Louis, que foi para Paris à estudo. Em uma conversa, Lucien conta ao narrador sobre a ligação que tem com seu irmão e mesmo que haja a separação dos dois, eles “continuam tendo o mesmo corpo, de modo que a impressão, seja física ou moral, que um dos dois experimenta, reflete logo sobre o outro” (1954, p. 36).

Lucien, como habitante de Córsega, tem um papel fundamental para a população, que é preservar a ordem entre a mais antiga *vendetta* da cidade, que envolve a família Orlandi e Colona. Após o jantar, o narrador é convidado por Lucien para ir a um encontro de um membro de uma das famílias, e no caminho até o local marcado, conta como surgiu a *vendetta*, que segundo os *de Franchi* a rixa teve início quando uma galinha entrou e foi morta nas terras da família Colona. Além de revelar o motivo da *vendetta*, Lucien confessa que em sua família há um dom que é passado para os homens de geração em geração, e manifestado como uma revelação em um momento que morte, perigo ou agonia, como já foi citado. Esse dom teve início quando Savília morreu e deixou seus dois filhos:

[...] esses dois filhos cresceram, dedicando-se toda a estima que teriam dividido pelos outros parentes, se esses parentes fossem vivos. Juraram entre si que nada os poderia separar, nem mesmo a morte; e em seguida a não sei que poderosa intriga, escreveram com seu sangue, num pedaço de pergaminho que trocaram, o juramento recíproco de que o primeiro a morrer apareceria ao outro, quer no instante de sua própria morte, quer depois em todas as supremas ocasiões da vida. Daí a três meses um dos irmãos foi morto numa emboscada, justamente quando o outro lacrava uma carta que lhe era destinada; mas acabando de apoiar o anel de sinete sobre o lacre ainda ardente, ouviu um suspiro atrás de si, e voltando-se viu o irmão de pé, com a mão pousada em seu ombro, embora não sentisse o peso dessa mão. Então num movimento maquinal estendeu-lhe a carta que lhe era destinada; o outro recebeu a carta e desapareceu. Na véspera da sua morte tornou a vê-lo. Decerto os dois irmãos não haviam firmado aquele juramento apenas em nome deles, mas sim tornando-se extensivo aos descendentes, porque desde então as aparições se têm renovado não só no minuto da morte dos que partem para o outro mundo, mas ainda na véspera de todos os grandes acontecimentos. (DUMAS, 1954, p. 76-77)

Com o intermédio de Lucien com as famílias Orlandi e Colona, enfim entram em um acordo e a contenda se cessa, então o narrador volta a Paris com o objetivo de visitar Louis, a pedido da senhora *de Franchi*, para confirmar se estava tudo bem, pois Lucien sentiu que ele estava angustiado.

Ao chegar em Paris, Louis confirma: “é verdade que tive desgosto, bastante grande mesmo, aumentado ainda pela ideia de que, sofrendo aqui, estava fazendo sofrer lá meu irmão.” (DUMAS, 1954, p. 96). Após o esclarecimento, Louis convence o narrador a acompanhá-lo ao baile de Ópera à noite onde são convidados a jantar na casa de D..., mas Louis se preocupa ao saber que Château-Renaud estará na residência. O senhor D... havia feito uma aposta com o Château-Renaud, que ele precisaria levar sua amante antes das 4 horas da manhã. Faltando 5 minutos para as 4 horas, Château-Renaud vence a aposta e então o combinado fica de jantarem juntos novamente na semana seguinte.

Quando Château-Renaud apresenta a sua amante, Louis nota que se trata de seu amor secreto, despertado na época em que seu amigo viajou para o campo e o pediu para que cuidasse de sua esposa. Explicando mais detalhadamente, assim, a angústia que havia sentido dias antes:

[...] ocasião da minha chegada a Paris, um amigo meu, capitão de fragata, apresentou-me sua esposa. Era uma criatura formosa e jovem, a sua presença causou-me uma impressão tão profunda que, receando apaixonar-me, resolvi aproveitar-me o menos possível do convite que me foi feito para ir constantemente a casa dela. (DUMAS, 1954, p. 117)

Ao perceber que só havia homens no jantar, a moça se incomoda e Louis se oferece para acompanhá-la até sua residência, tomando, para Renaud, uma afronta pela atitude do *de Franchi*. Por conta disso, Renaud desafia Louis a um duelo e solicita que envie seus padrinhos no endereço Helder nº7 para marcar o dia e o local do confronto. Apesar de uma *vendetta* ter sido resolvida em Córsega, mais uma vez um dos irmãos é colocado diante de uma briga sem motivos plausíveis.

Com a chegada do dia do duelo, Louis revela ao narrador que teve um encontro com seu pai já falecido: “meu pai apareceu-me esta noite, e foi por isso que o senhor me encontrou pálido; a presença dos mortos empalidece os vivos” (DUMAS, 1954, p. 134). O dom se manifestou como previsto em caso de grande perigo e morte, e ainda Louis alega: “estou mais convencido do que nunca; e o senhor me fará a justiça de reconhecer que vejo aproximar-se a morte como um verdadeiro corso” (DUMAS, 1954, p. 143). Convicto que morrerá às 9 horas e 10 minutos da manhã, como seu pai havia avisado, Louis aceita sua sentença como obra do destino e vai ao encontro de Renaud para o confronto.

Tudo aconteceu conforme seu pai previu, às 9 horas e 10 minutos da manhã Louis morreu com uma bala que “entrara por baixo da sexta costela direita e saíra um pouco acima do quadril esquerdo” (DUMAS, 1954, p. 147). Como o tiro atravessou os órgãos, o médico alegou que nada podia fazer para salvá-lo.

Pela manhã, antes mesmo de ir até o duelo, Louis escreveu uma carta à sua mãe e irmão alegando que esteve doente e que isso o levaria a morte, mas Louis não se ateu ao fato de que tudo que ele sentiu, Lucien sentiria na mesma intensidade; Lucien sentiu o impacto da bala em seu peito no momento em que Louis foi baleado, derrubando-o de seu cavalo em uma visita aos pastores de Carboni, seu corpo também ficou com escoriações nos locais em que a bala entrou e saiu do corpo de Louis; além de ter ouvido o som da arma como se estivesse junto ao seu irmão. Com isso Lucien quebra seu juramento de não sair de Córsega e vai até Paris. Isto prova claramente a ligação que havia entre os irmãos e que realmente se tratava de um dom sobrenatural.

Com a morte de Louis, uma terceira *vendetta* é proposta por Lucien a Renaud, pois, indignado, jurou vingar a morte de seu irmão, que não tinha conhecimento algum sobre armas e como utilizá-las. Lucien confessa ao narrador que Louis, já falecido, o tinha visitado na noite anterior relatando o que ocorreu, como relata que: “ia descer para tornar a acender quando, através das fendas da porta, vi luz no quarto de meu irmão.” (DUMAS, 1954, p. 158). Desse modo, após a aparição de seu irmão, Lucien, em um duelo, mata Renaud com uma bala em sua testa.

O confronto aconteceu no mesmo local em que Louis foi assassinado e o narrador observa que “havia qualquer coisa de extraordinário naqueles dois sucessivos duelos, em cada um dos quais, antecipadamente, um dos adversários estava condenado” (DUMAS, 1954, p. 167), pois era certo que haveria a certeza da morte de um dos combatentes, como se já o soubesse. Lucien utiliza a mesma arma que Louis usou em seu combate e ao atirar “a bala penetra-lhe na têmpora, justamente no lugar indicado [...]” (DUMAS, 1954, p. 171) pelo seu irmão. A precisão de Lucien já era esperada por ser um corso e acostumado a atirar, diferentemente de Louis. Após a vingança, Lucien pôde chorar pela primeira vez a morte de seu querido irmão.

### 3. A manifestação do duplo como gêmeos

Alexandre Dumas, em sua obra, traz o duplo no formato de gêmeos idênticos que são conectados desde o nascimento, compartilhando o flanco. O fato de compartilharem os sentimentos remete a uma ligação corporal, envolvendo tanto o emocional como o físico, onde tudo o que se passa na vida de um, instantaneamente, é sentido pelo outro, mutuamente. Segundo o narrador “a impressão, seja física ou moral, que um dos dois experimenta, reflete logo sobre o outro” (DUMAS, 1954, p. 36). O duplo em Lucien e Louis é a semelhança física, de tal forma que podem ser confundidos caso estejam lado a lado, porém se diferem em suas personalidades.

Como herdeiros de um dom recebido de seus antepassados, em que seus parentes masculinos já falecidos aparecem para alertar uma futura morte, como uma premonição, Santos (2009, p. 91), em um estudo sobre a obra, alega que “ambos os irmãos permanecerão eternamente unidos – independentemente do lugar e da circunstância em que cada um se encontrar”. E Assy (2008, s/p) continua dizendo que:

[...] um conflito psíquico cria o duplo, projeção da desordem íntima; o preço a pagar pela libertação é o medo do encontro. Mas [este] duplo está ligado também ao problema da morte e ao desejo de sobreviver-lhe – sendo o amor por si mesmo e a angústia da morte – indissociáveis.

É possível encontrarmos essa mesma temática do duplo em gêmeos em telenovelas, célebres na América Latina, exibidas ao redor do mundo. Um exemplo é *La Usurpadora*, produzida pela rede *Televisa* do México em 1998, que narra a história de Paola Martínez e de Paulina Montaner Bracho. Semelhantes fisicamente e que foram separadas desde o nascimento, porém com personalidades diferentes: Paulina é humilde e generosa e Paola é maléfica, dominadora e vingativa. Na história, Paulina usurpa o lugar de Paola e causa reviravoltas na família Bracho e mais adiante somos advertidos de que são gêmeas e foram separadas ao

nascimento. Em 2002, a rede *Televisa* retoma a temática do duplo com a telenovela *La Otra*, estrelada por Yadhira Carrillo, onde é contada a história de jovens que eram semelhantes fisicamente, porém de modo estranho, sendo Carlota Guillén, manipulada pela mãe, tímida e abastada, e Cordelia Portugal, atraente, cobiçosa e desafortunada, que mesmo não sendo parentes resolvem mudar de papéis uma com a outra. A terceira telenovela, ainda da *Televisa* é *Complices al Rescate*, interpretada por Belinda e Daniela Luján, conta a história de Silvana e Mariana Cantú, novamente retomando o tema da separação de gêmeos no parto, direcionando uma à riqueza e a outra à pobreza, com um sonho persistente de ser cantora.

Também podemos encontrar essa temática em algumas telenovelas brasileiras, como *Baila Comigo*, de 1981, interpretada por Tony Ramos, em que narra a vida de Joaquim Seixas e de João Victor, separados desde a infância por falta de recurso dos pais. Então, Joaquim fica com os pais e João Victor muda-se para Portugal. Com a chegada de João ao Brasil, ele se depara com as semelhanças físicas de Joaquim, causando alvoroço entre os irmãos. Nesta telenovela vemos de forma mais clara as semelhanças com a obra de Dumas, pois se trata de irmãos que são ligados como os *de Franchi*, compartilhando dores e sentimentos sem mesmo saber da existência um do outro.

Outra telenovela brasileira é *Mulheres de Areia*, *remake* de 1993, conta a história de Raquel Araújo e Ruth Araújo. Ambas retornam à casa dos pais após viverem distantes por um longo tempo. Raquel se mostra dominadora, manipuladora e malvada, toma a personalidade de sua irmã e acaba por conquistar seu noivo. Já Ruth é amável e paciente, demora para se posicionar e para se apoderar de seu lugar de direito, colocando Raquel em seu lugar.

#### **4. A Dualidade na obra de Dumas**

A novela é dividida em 20 capítulos, formando assim um *par perfeito*. Se passa em 2 cidades, Córsega e Paris, que apresentam claramente

suas distinções sociais e desenvolvimento do século XIX, pois os investimentos eram direcionados mais para a capital, Paris.

Em relação aos personagens principais, temos os irmãos Lucien e Louis que compartilham um dom que os liga de modo físico e emocional. Sendo os últimos herdeiros da família *de Franchi*, pois ainda não tinham filhos na história, portadores de tal dom, carregando, assim, o futuro da família. Na narrativa, os irmãos nunca estão no mesmo espaço, pois um vive em Córsega e o outro em Paris, os impedindo de contracenar. Lucien apenas vai até Paris quando seu irmão o avisa, por meio de um sonho, que havia sido assassinado injustamente e desejava vingança.

Ao ler a obra de Dumas é possível perceber certa aproximação da escrita de Machado de Assis, pois o autor e narrador, curiosamente também chamado de Alexandre, assim como o autor, interage com o leitor, quando diz: “foi somente então que Louis me interrogou a respeito da minha viagem à Córsega, e que eu tive ocasião de lhe contar tudo o que já é do conhecimento do leitor” (DUMAS, 1954, p. 125), visto que já havia contado o que aconteceu.

## 5. O duplo em produções cinematográficas

A obra de Dumas, *Les Frères Corses*, teve sua primeira peça produzida e dirigida por Dion Boucicault, em 1852, na Inglaterra; e no ano de 1898, período de popularização do cinematógrafo, e gravada e dirigida pelo inventor George Albert Smith. Com a iniciativa de Smith, nos anos seguintes outros filmes foram produzidos, sendo o primeiro de Dicky Winslow, em 1902 e 1912, tendo como protagonista George Lessey. Três anos mais tarde, George Lessey traz novamente às telas de cinema *Les Frères Corses*, estrelado por King Baggot, atuando no papel principal. Ainda após a popularização do cinematógrafo, em 1915, Charles Hutchinson estreia com o título de *The Corsican Brothers Up to Date*, e dois anos depois produzido por André Antoine, e em 1920 por Louis J. Gasnier.

Após vinte anos, dirigido por Douglas Fairbanks Junior, em 1953, sob o título *The Bandits of Corsica*, Ray Nazarro estrela com Richard Greene como protagonista. Em 1961, sendo esta uma versão franco-italiana, a mais famosa, foi dirigida por Anton Giulio Majano e encenada por Geoffrey Horne, intitulado *I Fratelli Corsi*. Em 1985, a novela volta às telas em uma adaptação para televisão pela *Hallmark Hall of Fame*—Além das produções já apresentadas, também foram produzidas duas paródias da obra de Dumas. A primeira em 1970, com o título de *Start the Revolution Without Me*, tendo dois autores diferentes no papel dos irmãos corsos: Gene Wilder e Donald Sutherland, levando a temática para uma nova forma de interpretação. A segunda *Cheech and Chong's The Corsican Brthers* foi produzida em 1984.

*Les Frères Corses* também foi adaptado em diversos outros países, alcançando o oriente. Em 1949, no Sri Lanka, Achrya produz o filme *Apoorva Sagodharargal* com interpretação de M. K. Radha e P. Bhanumathi nos personagens principais. Em 1964, sob o título de *Aggi Pidugu*, foi produzido por B. Vittalacharya, e em 1971, intitulado *Nee-rum Neruppum* encenado por M. G. Ramachandran e Jayalalithaa; já no ano seguinte intitulado *Gora Aur Kala* e por fim, com o mesmo título de 1949, *Apoorva Sagodharargal*, a adaptação retorna às telas de cinema, dirigido por Singeetam Srinivasa Rao e estrelado por Kamal Haasan e Gautami. Sendo, assim, um total de cinco adaptações da obra de Dumas nos cinemas orientais.

### **Considerações finais**

Em Dumas podemos notar a ligação genética e espiritual nos irmãos *de Franchi*, pois compartilham o dom de se comunicarem um com o outro, por meio de aparições, alertando um assassinato ou falecimento. São irmãos gêmeos univitelinos que se diferem apenas na personalidade, e em sua aparência apenas uma leve diferença no tom de pele, pois um vivia no campo apaziguando, *vendettas* e o outro em um quarto estudando, na capital; e essa duplicidade se manifesta de forma exterior, pois se manifesta no mundo real da obra.

Ainda que Lucien e Louis não sejam uma separação do *eu*, tal como abordado por Freud, podemos notar que eles se complementam, porque as competências de um são ausentes no outro, com anseios e realidades diferentes.

O tema do duplo encontrado em gêmeos incentivou a produção de diversas obras cinematográficas e televisivas. Se fizermos uma análise mais profunda encontraremos a existência de outras obras que tratam da mesma temática abordada na obra de Dumas e que, a cada dia, se torna mais comum entre o universo literário, cinematográfico e televisivo, destacando o duplo como desenvolvimento no campo da manipulação e da vingança.

## Referências

ASSY, Nájla. *O Duplo na Literatura*. Brasil: Universo Fantástico, 2008. Disponível em: <https://universofantastico.wordpress.com/2008/04/14/o-duplo-na-literatura/#:~:text=Um%20conflito%20ps%C3%ADquico%20cria%20o%20duplo%2C%20proje%C3%A7%C3%A3o%20da%20desordem%20%C3%ADntima,a%20ang%C3%BAstia%20da%20morte%20%E2%80%93%20indissoci%C3%A1veis>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre. (Org.). *Dicionário de mitos literários*. Trad. Carlos Sussekind *et al.* 3. Ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2000, p. 261-288.

DUMAS, Alexandre. *Os Irmãos Corsos*. Trad. Augusto Souza. São Paulo: Saraiva, 1954.

FREUD, Sigmund. “O Estranho”. In: *História de uma neurose infantil e outros trabalhos (1917-1919)*. Vol XVII. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 235-273.

IGNATTI, Angela Sivalli. Alguma teoria acerca do duplo e da construção da identidade. Brasil: *Revista Pandora*, 2009.

RANK, Otto. *O Duplo*. Trad. Mary B. Lee. 2. Ed. Rio de Janeiro: Coeditora Brasilica, 1939.

SANTOS, Adilson dos. Um périplo pelo território do duplo. In: *Revista Investigações*, Londrina, vol. 22, n 1. p. 51-101, janeiro, 2009

## **Mídias Cinematográficas Mencionadas**

*Apoorva Sagodharargal*. Dirigido por Singeetam Srinivasa Rao. Índia, 1989. Cor.

*Apoorva Sagodharargal*. Dirigido por Achrya. Sri Lanka, 1949. Preto e Branco.

*Aggi Pidugu*. Dirigido por B. Vittalacharya. Índia, 1964. Cor.

Cheech and Chong's *The Corsican Brothers*. 1984. Cor.

*Gora Aur Kala*. Estrelado por Rajendra Kumas, Hena Malini e Rekha. Índia, 1972. Cor.

*I Fratelli Corsi*. Dirigida por Anton Giulio Majano. França, Itália. 1961. Cor. 88 Minutos.

*Neerum Neruppu*. Estrelado por M. G. Ramachandran e Jayalalithaa. Índia, 1971. Cor.

*Start the Revolution Without me*. Estrelado Gene Wilder e Donald Sutherland. EUA. 1970. Cor.

*The Corsican Brothers*. Dirigido por George Albert Smith. EUA, 1898. Preto e Branco.

*The Corsican Brothers*. Dirigido por Dicky Winslow. EUA, 1902. Preto e Branco.

*The Corsican Brothers*. Dirigido por George Lessey. EUA, 1912. Preto e Branco.

*The Corsican Brothers*. Dirigido por George Lessey. EUA, 1915. Preto e Branco.

*The Corsican Brothers Up to Date*. Dirigido por Charles Hutchinson. EUA, 1915. Preto e Branco.

*The Corsican Brothers Up to Date*. Dirigido por André Antoine. EUA, 1917. Preto e Branco.

*The Corsican Brothers Up to Date*. Dirigido por Louis J. Gasnier. EUA, 1920. Preto e Branco.

*The Corsican Brothers*. Estrelado por Douglas Fairbanks. 1941. Preto e Branco.

*The Bandits of Corsica*. Estrelado por Richard Greene. 1953. Cor.

*The Corsican Brothers*. Produzido pelo canal Hallmark. EUA. 1985. Cor.

## **Telenovelas Mencionadas**

*Baila Comigo*. Rede Globo. Telenovela, 1981. Português. Brasil. Dirigido por Roberto Talma. Cor. 168 capítulos.

*Cómplices al Rescate*. Televisa, Canal de las Estrellas. Telenovela, 2002. Espanhol. México. Criado por Maria del Socorro González. Cor. 132 capítulos.

*Mulheres de Areia*. Rede Globo. Telenovela, 1993. Português. Brasil. Dirigido por Wolf Maya. Cor. 201 capítulos. Baseado em *Mulheres de Areia*, TV Tupi, 1973 e *O Espantalho*, RecordTV, 1977, com argumento de Ivani Ribeiro.

*La Otra*. Televisa, Canal de las Estrellas. Telenovela, 2002. Espanhol. México. Dirigido por Benjamin Cann. Cor. 90 capítulos.

*La Usurpadora*. Televisa, Canal de las Estrellas. Telenovela, 1998. Espanhol. México. Dirigido por Beatriz Sherida e Nathalia Lartilleux. Cor. 104 capítulos. Baseado en *la Usurpadora*, RCTV, 1971 e remake de *El Hogar que yo Robé*, Televisa, 1981, com argumento de Inés Rodena.

## SOBRE OS AUTORES



### **Adilson dos Santos**

É professor efetivo de Teoria da Literatura/Literatura Brasileira na Universidade Estadual de Londrina. Doutorou-se em Letras, em 2009, pela mesma instituição e, atualmente, integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários. Coordena o projeto de pesquisa “O fantástico na contística do século XX” e se interessa por pesquisas que contemplem as diversas vertentes do insólito ficcional.

Contato: [adilson.santos@uel.br](mailto:adilson.santos@uel.br)



### **Alessandra Dutra**

Possui Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1997), Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2003) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Letramento e Multiletramentos. Professora permanente dos Programas de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN/Londrina e Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR/Ponta Grossa. É bolsista de produtividade em pesquisa pela Fundação Araucária.

Contato: [alessandradutra@yahoo.com.br](mailto:alessandradutra@yahoo.com.br)



### **Byanca Gabriely Silva**

Possui graduação em Letras-Francês pela Universidade Estadual de Londrina (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: relações entre o Brasil e a França, variações verbais e imagologia. Atualmente cursa mestrado em Literatura Comparada na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: [byancagabriely@gmail.com](mailto:byancagabriely@gmail.com)



### **Caio Vitor Marques Miranda**

Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2016) com pesquisa em Literatura e Ensino. Licenciado em Letras (2013) pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Docência no Ensino de Literatura (2018) pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e especialista em Literatura contemporânea pela Universidade Dom Bosco (2018). Possui experiência na área de Letras Vernáculas e Letras Espanhol. Atualmente é professor de Literatura nos Colégios de Londrina e professor colaborador no curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. Contato: [caiomiranda91@hotmail.com](mailto:caiomiranda91@hotmail.com)



### **Carolina Favaretto Santos**

Atualmente é aluna do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira. Atua profissionalmente como professora de inglês no Centro Binacional-Instituto Cultural Brasil Estados Unidos desde 2012. Também é servidora da Prefeitura Municipal de Iporã como professora de Língua Inglesa. É colaboradora no projeto Tertúlias Literárias à Luz da Multimodalidade (coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira) na UEL. Fez cursos de aperfeiçoamento na Universidade do Texas e no English Studio em Londres. Possui certificados de proficiência internacionais pela Universidade de Michigan. Contato: [carolinafavaretto7@gmail.com](mailto:carolinafavaretto7@gmail.com)



### **Cintia Leticia Bueno**

Acadêmica do quarto ano do curso de Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Apucarana. Participante do programa de iniciação científica (PIC) desde 2018, desenvolvendo a pesquisa intitulada Interação no meio virtual e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais e atualmente com a mesma orientadora a pesquisa Aplicativos

para aprendizagem de línguas: narrativas de usuários.

Contato: [cintia.bueno25@gmail.com](mailto:cintia.bueno25@gmail.com)



### **Cíntia Pereira dos Santos**

Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Londrina (2016). Possui graduação em Letras Estrangeiras Modernas-habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Especialista em Metodologias no Ensino de Língua Inglesa. Atualmente é Professora EaD de Língua Inglesa na UNOPAR/Anhangueira-Londrina.

No ano de 2017, foi professora substituta do Magistério Superior em Língua Inglesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Cornélio Procopio, onde foi aprovada em primeiro lugar com a média final de 94,95 pontos no processo seletivo referente ao edital nº 001/2017 - PS-CP. Portadora do certificado de TESOL/TEFL pela BridgeTEFL (Texas-EUA). Possui pontuação 865 no teste TOEIC e vivência no exterior no período de 6 meses pelo sul da Europa. Autora de materiais didáticos sobre e para o ensino de Língua Inglesa. Contato: [cintiaps@msn.com](mailto:cintiaps@msn.com)



### **Cláudia Cristina Ferreira**

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-1995), graduação em Letras Anglo-portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (FI-NAV-1998), graduação em Letras Hispano-portuguesas pela Faculdade Paranaense (FACCAR - 2004). Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1998); Especialização em Metodologia do Ensino

da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1999); Especialização em Língua Inglesa (UEL-2000); Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL-2001-2002); Especialização em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil pela FATUM/UNIFIL (2016-2018). É Mestre em Letras (UEL-2002) e doutora em Estudos da Linguagem (UEL-2007). Possui Pós-Doutoramento em Estudos da Tradução (2019-2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atua, ainda, na Pós-Graduação *lato* (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras; Especialização de Inglês para Crianças; Especialização de Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia) e *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas-MEPEM). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL. Coordena, também, os seguintes projetos integrados na UEL: Tertúlias literárias sob a perspectiva da multimodalidade; Matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem e na tradução: da teoria à prática. Foi Editora-chefe da Revista Semina Ciências Sociais e Humanas (UEL-2015-2018). Foi membro do corpo editorial dos seguintes periódicos: Entrelinhas (UEL-2011) e Entretexos (UEL-2006-2009). É consultora de diversos periódicos, dentre eles: Signum: Estudos da Linguagem (UEL-desde 2014); Estação Literária (UEL-desde 2016); Calidoscópico (UNISINOS-desde 2015); Language and culture acta scientiarum (UEM-desde 2019); Revista X (UFPR-desde 2019). Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras/Adicionais, atuando e orientando, sobretudo, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, Estudos da Tradução, Lexicologia, Lexicografia, Fraseologia, Fraseografia, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidade e Literatura e Ensino.

Contato: [claucrisfer@sercomtel.com.br](mailto:claucrisfer@sercomtel.com.br)



### **Cláudio José de Almeida Mello**

Doutor em Letras pela UNESP, com doutorado-sanduiche na Universidade de Coimbra e pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona, sob supervisão de Teresa Colomer em 2013 e de Ana María Margallo em 2019. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da

UNICENTRO, onde lidera o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação em parceria com a Universidade de Coimbra. Integra o corpo de pareceristas de revistas como: Criação & Crítica e Atlântica (USP), Iberoamericana de Educación (Madrid), Contexto (UFES), Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea (UnB), Raído (UFG), Educação & Pesquisa (USP) e O Eixo e a Roda (UFMG). É membro fundador do GT Literatura e Ensino da ANPOLL. Inserção e principais parcerias internacionais recentes: minicurso na University College Dublin, na Irlanda (2016); aulas em diplomados na Universidad Austral de Chile e na Universidad Veracruzana, no México (2017); missão técnica em várias universidades australianas (2017); cooperação e publicação com pesquisadores University of Melbourne e Deakin University (2019); e pesquisa na Universidade Autônoma de Barcelona (2019-2020). Possui experiência em Ensino de Língua e Literatura e literatura galega.

Contato: claudiomello@unicentro.br



**Daniel Bernardo Canazart**

Mestrando em Estudos Literários - Literatura Comparada, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi aluno Especial do PPGL UEL em Estudos Literários em 2018. Graduado em Licenciatura em Língua Inglesa pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) da Universidade Estadual de Londrina, lecionou no Laboratório de Línguas (LAAB) do mesmo departamento e foi membro participante do projeto de pesquisa de Direitos Humanos e Representação no Brasil e membro colaborador do projeto de iniciação científica do CNPq, Mapeando os Estudos Sobre o Curso de Letras da UEL. Foi tradutor e recepcionista de autoridades estrangeiras da Assessoria de Relações Internacionais (ARI), órgão da reitoria da Universidade Estadual de Londrina. Fez parte do PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Dra Michele Salles El Kadri. Contato: danielcanazart@gmail.com



### **Daniel Ferraz**

Pós-doutor pela Universidade de São Paulo, com pesquisa focalizada em educação em língua inglesa. Possui Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2012) focalizado na educação de língua inglesa e novas tecnologias. Parte da pesquisa de doutorado foi realizada na Universidade de Manitoba, Canadá por meio do programa de doutorado sanduíche da CAPES. Possui Mestrado em Letras Inglês na área de Letramento Visual pela Universidade de São Paulo (2006) e Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas dos novos letramentos, novas tecnologias e *critical and visual literacies* e tem publicado artigos e capítulos de livros nas áreas mencionadas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação de língua inglesa, novos letramentos, letramento visual, letramento crítico, língua e cultura. É professor do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. É docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. Contato: [danielife@usp.br](mailto:danielife@usp.br)



### **Daniela Nogueira de Moraes Garcia**

Professora Assistente junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, Campus de Assis. Realizou sua pesquisa de Pós-Doutorado pelo Spanish and Portuguese Department da Georgetown University. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP e, na Faculdade de Ciências e Letras, no PROFLETRAS-UNESP. Oferece consultoria dos alunos-professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e da UNATI e coordena o PIBID - Inglês na FCL- Assis. Foi coordenadora pedagógica do Nucli IsF do Inglês e do Japonês sem Fronteiras. Coordena sessões de interação e mediação no Teletandem e integra o Grupo de Pesquisa: InviTe (Intercâmbio Virtual e Teletandem): Línguas Estrangeiras para Todos. Tem

experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Teletandem, novas tecnologias, formação inicial e continuada de professores, elaboração de material didático, língua portuguesa como adicional, multiletramentos, multimodalidades, ensino/aprendizagem e língua inglesa.

Contato: dany7garcia@gmail.com



### **Douglas Cunha dos Santos**

Graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis (UNESP/FCLAssis). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Educação e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Inglesa, Metodologia de Ensino, Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e Formação Docente.

Contato: douglas.cunha101@gmail.com



### **Eliana Soares**

Possui licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2004), em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Ensino Superior UNISEB (2011) e Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2016, mestrado profissional em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina em junho de 2020. Atua como professora de Língua Espanhola e Língua Inglesa na rede privada da cidade de Ourinhos - SP. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas, tecnologia aplicada a educação, ensino híbrido e metodologias ativas.

Contato: esoares.eliana@gmail.com



**Gabriela Martins Mafra**

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNI-CENTRO). Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade São Braz/Curitiba) e em Ensino de Língua Portuguesa (UENP/Cornélio Procópio). Graduada em Letras Português/Inglês (UENP/Cornélio Procópio). Professora da rede municipal e estadual de Santa Amélia. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa com ênfase nos gêneros discursivos/textuais e seus letramentos. Membro dos grupos de pesquisa DIALE-Diálogos Linguísticos e Ensino (CNPq/UENP), Literatura e Educação (CNPq/UNICENTRO) e Educação, Discursos e Identidades (CNPq/UFOP). Seus principais interesses de pesquisa são: 1) Organização curricular; 2) Ensino e/ou aprendizagem de gêneros discursivos/textuais e 3) Produção e análise de materiais didáticos. Contato: gabi\_martins\_mafra@hotmail.com



**Givan José Ferreira dos Santos**

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina / UEL (1988), especialização em Especialização em Língua Portuguesa pela UEL, mestrado em Mestrado em Letras pela UEL e doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL. Atualmente é professor adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná / UTFPR, Campus Londrina, onde desenvolve trabalhos em diversos cursos de graduação, com enfoque nas disciplinas de Comunicação Linguística e Metodologia da Pesquisa Científica, e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza-PPGEN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Realiza e orienta pesquisas nas áreas de Teoria dos Gêneros Textuais, Letramento, Psicolinguística (leitura e produção textual), Semântica Argumentativa e Interdisciplinaridade. É coautor de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano. Contato: givansantos@utfpr.edu.br



**Márcio Henrique de Almeida Soares**

É Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e atualmente desenvolve pesquisa de doutorado pela mesma universidade. Em sua tese, investiga as intersecções entre a literatura fantástica estadunidense contemporânea e os aspectos políticos e sociais que a permeiam.

Contato: marck.ick@gmail.com



**Marlei Budny dos Santos Souza**

Possui graduação em Letras Com Habilitação em Português e Língua Estrangeira Moderna com as respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (2000). É Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2002) e Mestre em Letras Estrangeiras Modernas-MEPLM (2020). Atualmente é

QPM-Colégio Estadual Profª Ubedulha C. de Oliveira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa.

Contato: marlei@uel.br; marleibudny@hotmail.com



**Sara Mayara Coutinho**

Graduada em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Atualmente é mestranda no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (UEL) e professora de inglês no Yázigi de Londrina. Tem

experiência na área de Letras, com ênfase em Letras.

Contato: sarah\_mayara15@hotmail.com



**Tacimila Mondeck da Silva**

Atualmente é professora de Inglês na Maple Bear Canadian school. Possui Especialização em Ensino de Língua Estrangeiras (UEL). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa.

Contato: tacimilamondeck@gmail.com



**Valdirene Zorzo-Veloso**

Doutorado e mestrado em Letras-Língua Espanhola no Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela FFLCH - Universidade de São Paulo (USP), graduação, Licenciatura em Letras Habilitação Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Assis. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atua na Licenciatura em Letras Espanhol, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu-Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), e no Lato Sensu-Especialização em Ensino de Língua Estrangeira (EELE) e Espanhol: língua, literatura e metodologia. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas - espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, metodologia do ensino de língua espanhola e estágio, material didático, metodologias ativas, pronomes e funções pragmáticas. Coordenou o PIBID Letras Espanhol da UEL (2012-2020). Foi Coordenadora de Estágio dos Cursos de Letras Estrangeiras Modernas do Departamento LEM/CLCH/UEL (2018-2020). Coordenou o Laboratório de Línguas/LEM/CCLH/UEL por duas gestões (2012-2014 e 2014-2016). Foi presidente da APEEPR (Associação de Espanhol do Estado do Paraná) no período de 2012-2013.

Contato: valdirene@uel.br



**Victor César de Oliveira**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/ Presidente Prudente e graduado em Letras pela mesma Universidade (campus de Assis). Tem experiência na área de Letras, com ênfase e interesse em educação e linguística aplicada, principalmente nos seguintes temas: Intercâmbios Virtuais, TDICs, Terceira Idade e Educação Digital.

Contato: virtuevco@gmail.com

