

REVISTA

EntreLínguas

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

ISSN 2447-3529

EntreLínguas	Araraquara	v.1, n.1	p.1-180	jan./jun. 2015
--------------	------------	----------	---------	----------------

EXPEDIENTE

Revista *ENTRELÍNGUAS*: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas
UNESP – Univ Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus Araraquara
Rod. Araraquara-Jaú Km 1
Bairro: Machados
Araraquara, SP
14800-901
revista.entrelinguas@gmail.com

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Reitor: Julio Cezar Durigan
Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge
FCLAr – Faculdade de Ciências de Letras de Araraquara
Diretor: Prof. Dr. Arnaldo Cortina
Vice-diretor: Prof. Dr. Cláudio César de Paiva

Departamento de Letras Modernas

Chefe: Prof^á. Dr^a. Andressa Cristina de Oliveira
Vice-Chefe: Prof. Dr. Alcides Cardoso dos Santos

Centro de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara CEL/FCLAR

Prof^a. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Prof^a. Dra. Denise Maria Margonari

EntreLinguas / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e
Letras. – Vol. 1, n. 1 (2015) -. Araraquara : Faculdade de Ciências e Letras,
UNESP, 2015–

Semestral
ISSN impresso 2447-4045
ISSN eletrônico 2447-3529

I. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp – Araraquara.

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

Editoração eletrônica

Eron Pedroso Januskevictz

Arte da capa

Yasmina Figueiredo

Impressão e encadernação

Seção Gráfica da FCL-Car

MISSÃO

Publicar artigos, relatos de experiências, resenhas críticas e entrevistas de pesquisadores nacionais e internacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), com o fito de promover o debate sobre os processos teórico-metodológicos do ensino de LEM.

EQUIPE EDITORIAL

Editor Responsável

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Editoria Executiva

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Denise Maria Margonari – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Nildiceia Aparecida Rocha – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil

Comissão Editorial

Alcides Cardoso dos Santos, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Andressa Cristina de Oliveira, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cassia de Abreu, SDSU – San Diego State University, San Diego, Estados Unidos; Cássia Regina Coutinho Sossolote, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Fernanda de C. Mauro, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Cláudia Hilsdorf Rocha, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Claudia Jotto Kawachi Furlan, UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil; Douglas Altamiro Consolo, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Eduardo Tadeu Roque Amaral, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil; Eva Maria Bravo García, US – Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha; Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Fernanda Landucci Ortale, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Gabriela Marques-Schäfer, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Guilherme Jotto Kawach, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Heloisa Brito de Albuquerque Costa, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Isabel Gretel María Eres Fernández, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Janaína Soares Alves, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Joaquim Llisterri Boix, UAB – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha; Juliana Reichert Assunção Tonelli, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Kleber Aparecido da Silva, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Leila Dacosta, UM – University of Miami, Miami, Estados Unidos; Leticia Rebollo Couto, UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, Brasil; Maria Cristina R. G. Evangelista, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; María Teresa Fuentes Morán, USAL – Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha; Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil; Michael Jones Ferreira, Georgetown University, Washington, D.C., Estados Unidos; Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons, USP – Universidade de São Paulo/SP, Brasil; Nelson Viana, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Paula Tavares Pinto, UNESP – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, Brasil; Paulo José Andreolino, UEM – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil; Paulo Sampaio Xavier de Oliveira, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Centro de Ensino de Línguas, Campinas/SP, Brasil; Regiani Aparecida Santos Zacarias, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, Brasil; Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil; Silvana Vieira da Silva, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, Brasil; Simone Malaguti, LMU – Ludwig – Maximilians Universität – Institut für Deutsch als Fremdsprache – Munique – Alemanha; Tatiana Helena Carvalho Rios, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, Brasil; Vanessa Borges de Almeida, UNB – Universidade de Brasília, Brasília/DF, Brasil; Walkyria Monte Mór, USP – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil

SUMÁRIO / CONTENTS

- Apresentação
Odair Luiz Nadin, Ana Cristina Biondo Salomão, Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld, Denise Maria Margonari, Egisvanda Isys de Almeida Sandes e Sandra Mari Kaneko Marques..... 7
- A model of teacher knowledge for nonnative english-speaking teachers
Luciana C. de Oliveira..... 11
- Algumas reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente
Maria Helena Vieira Abrahão..... 25
- El emerger en la lengua y la resignificación de experiencias: consideraciones sobre el PIBID en la formación reflexiva del profesor de español en Brasil
Ivani Cristina Silva Fernandes..... 43
- O Ensino da Gramática: Porto-seguro?
Fernanda Landucci Ortale e Roberta Ferroni..... 67
- Autonomia e parâmetros externos: incompatíveis? Recolocando a questão no âmbito do Laboratório de Avaliação do Moodle, na companhia de Wittgenstein
Paulo Oliveira..... 85
- A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE
Joice Armani Galli 111
- Aproximação à *Teta Asustada* como uma narrativa cinematográfica intercultural hispânica
Italo Oscar Riccardi León..... 131
- Leitura, Interpretação e transcrição: concepções do ato tradutório entre estudiosos da filosofia alemã
Maria Claudia Bontempi Pizzi e Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld (Unesp – Araraquara)..... 147
- Diretrizes para autores..... 173

APRESENTAÇÃO

Como se aprende uma língua estrangeira? Acredito que isso acontece quando a língua faz sentido para o aprendiz e lhe oferece oportunidades de uso da língua, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, ou interagindo pelo computador. (PAIVA, 2005, p.140¹).

Em 2005, Paiva desenvolveu algumas reflexões a partir da pergunta “Como se aprende uma língua estrangeira?”, título de seu artigo. Nele, a autora tece reflexões sobre as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, desde a Gramática e Tradução, passando pelo Método Direto, o Áudio-oral, Abordagem Comunicativa, Pós-método e conclui, entre outras questões, que se aprende uma língua quando “a língua faz sentido para o aprendiz”, quando o “aprendiz tem oportunidades de uso” e, “na interação...”. Tais ponderações nos pareceram bastante oportunas para a epígrafe da Apresentação do número inaugural da *EntreLínguas*, tendo em vista os objetivos da presente Revista.

Dez anos se passaram... estudou-se e pesquisou-se muito sobre o sempre instigante tema do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O assunto não se esgota e não deve esgotar-se. Para dar vazão às inúmeras pesquisas fazem-se necessários veículos. Embora existam diversos e conceituados periódicos científicos no Brasil que atendem a essa demanda, o surgimento de novos periódicos é sempre bem-vindo. É nesse cenário que nasce a Revista *EntreLínguas*. Uma Revista que surge com o objetivo de reunir pesquisadores em torno de reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Em seu número inaugural – Número 1 – janeiro a junho de 2015 – a *EntreLínguas* apresenta textos de renomados pesquisadores, linguistas e professores de línguas estrangeiras que nos presenteariam com um conjunto de reflexões acerca da formação de professores de línguas estrangeiras, das estimulantes discussões sobre abordagens, métodos, tecnologias e das atuais e necessárias discussões sobre interculturalidade.

Assim, o primeiro texto, intitulado “*A model of teacher knowledge for nonnative english-speaking teacher*”, de autoria de Luciana C. de Oliveira, discorre sobre o “interesse crescente na preparação de professores não-nativos de inglês” e propõe uma “conceitualiza(ção) (de) um modelo de conhecimentos para professores – NNI”.

¹ PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A. et al. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Ed. da UNIDERP, 2005. p.127-140. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

Na sequência, também com um olhar para a prática docente, Maria Helena Vieira Abrahão tece, em seu texto “Algumas reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método e a Prática Docente”, reflexões sobre a abordagem e o método e os articula com a prática docente. Inicialmente, a autora apresenta um panorama sobre a abordagem comunicativa e o pós-método e, em seguida, apresenta “uma avaliação das mesmas abordagens realizada por alunos de pós-graduação em linguística aplicada”. Essas reflexões provocam, assim, “alguns encaminhamentos para a formação docente.”.

É também sobre formação docente que trata o terceiro texto da *EntreLínguas*. Intitulado “*El emerger en la lengua y la resignificación de experiencias: consideraciones sobre el PIBID en la formación reflexiva del profesor de español en Brasil*”, o artigo de Ivani Cristina Silva Fernandes desvela “alguns aspectos da formação reflexiva do professor de espanhol no Brasil” a partir de experiências do “PIBID Letras Espanhol” na Universidade Federal de Santa Maria, fundamentados na Linguística da Enunciação e na Filosofia da Educação.

O quarto texto aborda um tema mais específico – o ensino da gramática – sem desvinculá-lo, no entanto, da formação docente. Fernanda Landucci Ortale e Roberta Ferroni discutem, em seu artigo intitulado “O Ensino de Gramática: Porto-seguro?”, “a questão do papel da gramática no ensino de línguas”. As autoras apresentam “dados de um estudo realizado em um curso de Letras em uma Universidade pública paulista cujo objetivo foi identificar as representações sobre a instrução gramatical no ensino de língua estrangeira (italiano) construídas por alunos-professores, em início de docência.”.

A partir de outros pontos de vista, os quatro textos seguintes também se centram na problemática do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, foco da *EntreLínguas*.

Em “Autonomia e parâmetros externos: incompatíveis? Recolocando a questão no âmbito do Laboratório de Avaliação do *Moodle*, na companhia de Wittgenstein”, Paulo Oliveira apresenta uma discussão sobre “alguns conceitos e papéis centrais no ensino de línguas”. O autor reflete sobre alguns conceitos que muitas vezes são tratados de forma dicotômica, tais como: autonomia vs. parâmetros externos; foco no aluno vs. foco no professor; ensino presencial vs. plataformas eletrônicas. Ademais, o autor discute como isso pode “interferir no processo de aprendizagem.”.

De Interculturalidade tratam os textos seis e sete desse Número. No sexto texto, Joice Armani Galli, em seu artigo “A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE”, discute, entre outras questões, o “caráter interdisciplinar” do ensino das línguas estrangeiras. A autora discorre sobre o LENUFLE (LEtramento NUMérique do Francês Língua Estrangeira) e, mais especificamente, sobre um projeto de pesquisa de cunho cartográfico em Recife e Olinda, apontando para informações sobre a representação e realidade do francês nesta região do Brasil.

No sétimo texto, intitulado “Aproximação à Teta Assustada como uma narrativa cinematográfica intercultural hispânica”, Ítalo Oscar Riccardi León desenvolve um estudo a partir do filme *A Teta Assustada*. Nesse estudo, o autor discute “a ligação

do cinema com a sociedade e a cultura” que fez com que “surgissem significativas e estreitas relações desde uma perspectiva de um cinema intercultural”. O autor discute, também, sobre a necessária inclusão de aspectos interculturais no ensino de línguas.

O texto que encerra este Número da *EntreLínguas* traz uma reflexão sobre o “ato tradutório”. Em “Leitura, Interpretação e transcrição: concepções do ato tradutório entre estudiosos da filosofia alemã”, Maria Claudia Bontempi Pizzi e Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld refletem sobre o “interesse na aprendizagem de alemão” desencadeado, muitas vezes, pelo “desejo e pela necessidade de leitura de textos alemães”. As autoras observaram esse fato entre “alunos oriundos do campo da filosofia” em um curso a distância e, embora o objetivo seja “contribuir para o campo dos estudos tradutórios”, percebeu-se um “caminho interessante para ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira”.

Assim, tomando emprestada a pergunta de Paiva (2005) – Como se aprende uma língua estrangeira? – ousamos acrescentar às relevantes conclusões da autora que se “aprende pesquisando” e, evidentemente, divulgando nossas pesquisas para que outros possam se motivar a pesquisar e a aprender. Para isso nasce a *EntreLínguas*: para contribuir na divulgação de pesquisas que motivem novas pesquisas e, sobretudo, um contínuo aprendizado... Apresentamos, assim, o primeiro Número da Revista *EntreLínguas*.

Editoria Executiva

A MODEL OF TEACHER KNOWLEDGE FOR NONNATIVE ENGLISH-SPEAKING TEACHERS

Luciana C. de OLIVEIRA *

- **Abstract:** Despite an increasing interest in the preparation of Nonnative English-speaking (NNES) teachers in English Language Teaching (ELT), a knowledge base for NNES teachers has yet to be articulated. This article takes the position that the ELT field should take into account and address the preparation of NNES teachers systematically. This article conceptualizes a model of teacher knowledge for NNES teachers. NNES teachers are a special case because issues such as language, self-perceptions, and identity play a key role in their preparation and should be connected to their knowledge base.
- **Keywords:** Knowledge base. Nonnative English-speaking teachers. English Language Teaching.

Introduction

Nonnative English-speaking (NNES) educators have become more visible recently by bringing up their concerns regarding professionalism in ELT (KAMHI-STEIN, 2009). The number of research studies and articles related to NNES teachers in TESOL has grown recently (BRAINE, 2010; KAMHI-STEIN, 2004; LIU, 2004). Teacher education programs often draw on specific knowledge and skills to prepare teachers for the profession. Research on teacher knowledge and preparation maintains a conception of teaching that includes a knowledge base for teaching. A knowledge base for NNES teachers has yet to be articulated. This article takes the position that the ELT field should take into account and address the preparation of NNES teachers systematically. One way to do so is by creating a taxonomy for NNES teacher knowledge. NNES teachers are a special case because issues such as language, self-perceptions, and identity play a role in their preparation and should be connected to their knowledge base.

* University of Miami University Drive. School of Education and Human Development – Department of Teaching and Learning. Coral Gables – FL – United States. 33124 – ludeoliveira@miami.edu.

The term “nonnative English-speaker”

The labels “native” and “nonnative” have been under scrutiny in the research literature and some would argue that they are problematic (BRUTT-GRIFFLER; SAMIMY, 1999; LIU, 2004) and fairly useless. The notion that “native” English speakers are better teachers of English because of their fluency, idiomatic knowledge, and cultural awareness has been under examination (PHILLIPSON, 1992). This tenet is known as “the native speaker fallacy” (PHILLIPSON, 1992). There is also little agreement as to what the term “native speaker” refers. However, those that are *perceived* as speaking another language as their first/home language are often labeled as NNES (PASTERNAK; BAILEY, 2004). Many NNES teachers are international students, whose needs have been neglected in TESOL programs (LIU, 1998).

A Knowledge Base for Teaching ESL/EFL

Significant agreement about the major components of a knowledge base for teaching has been achieved in general teacher education, although different models may differ in some aspects. Bransford, Darling-Hammond, and LePage (2005, p.11) provide a framework for understanding the general knowledge, skills, and dispositions for all teachers:

- a. *knowledge of learners and their development in social contexts*: knowledge about learning, human development and language;
- b. *knowledge of subject matter and curriculum goals*: knowledge about educational goals and purposes for skills, content, and subject matter;
- c. *knowledge of teaching*: knowledge about teaching subject matter, teaching diverse learners, issues of assessment, and classroom management.

These three components indicate that there is a common foundation of knowledge for teachers. Two variables need to be included when we consider the specific case of teaching ESL/EFL: the special case of English language as content and process and the case of students being speakers of other languages. Knowledge about language can be conceptualized as content knowledge, the knowledge teachers have of the subject matter, and the application of knowledge about language can be seen as pedagogical content knowledge. But this distinction is not enough to demonstrate the complexities involved in this “knowledge about language”. Four areas that add to the knowledge base for teaching are: (a) knowledge of teachers as learners of language teaching, (b) teacher practice and knowledge of self, (c) knowledge and understanding of language learning and assessment, and (d) procedural and declarative knowledge about language.

(a) *Knowledge of teachers as learners of language teaching.* One dimension added to current knowledge base models is the first domain described by Freeman and Johnson (1998), the consideration of teachers as primary learners of language teaching. This work contributes to other knowledge base models the dimension of considering teachers as learners.

(b) *Teacher practice and knowledge of self.* Language teacher education researchers focus on teachers' instructional actions and their connections to teacher learning (GOLOMBEK, 1998; PENNINGTON, 1995). Pennington (1995) and Golombek (1998) studied teacher practice and change, in which teachers' instructional actions were examined in the context of critical reflection and dialogue about those actions. Teaching practices progress from technical matters to classroom roles and relationships (PENNINGTON, 1995) and help teachers examine their actions and tensions derived from their practices (GOLOMBEK, 1998). A teacher's *knowledge of self* in learning to teach along with teachers' practice can illuminate a knowledge base for teaching.

(c) *Knowledge and understanding of language learning and assessment.* In P-12 (pre-school through 12th grade) ESL teacher preparation, teacher education program standards have been developed for the purpose of accreditation of teacher education programs. Approved by the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) and the TESOL Board of Directors in October 2001 and published online in 2003, these standards were revised and approved in 2010 (TESOL, 2010). Developed based on recent research in the areas of language learning, culture, and assessment, the TESOL/NCATE Standards document can be taken as a model for a knowledge base for teaching ESL and shows many points about what ESL teacher candidates must know and understand about language.

ESL teachers must display knowledge in the domains of language learning, such as language for communication, connections between academic content and language, and selection and use of meaningful content in teaching. Knowing and understanding the backgrounds of ESL learners and their communities are also important components for planning and providing instruction to them (TARONE; ALLWRIGHT, 2005).

Knowledge of assessment is a central category in the standards for ESL teachers. Teachers must be able to assess the academic achievement of ESL learners in the initial stages of learning as well as use different assessment techniques in different educational levels. In addition to assessment of ESL learners' sociocultural competence (TESOL, 2010), teachers must recognize students' needs in this area and assist their development of appropriate norms and customs. Assessment of language proficiency and academic achievement and use of a variety of assessment techniques are key components of knowledge of assessment.

(d) *Procedural and declarative knowledge about language.* Another model to explore teachers' attributes is Pasternak and Bailey's (2004), who frame their discussion of issues of professionalism and proficiency around *procedural* and *declarative knowledge*. Declarative knowledge is knowledge *about* something; it refers to the things we know

and are able to articulate (PASTERNAK; BAILEY, 2004). Procedural knowledge is knowledge of *how* to do something; it refers to the skills we possess or our ability to do things (PASTERNAK; BAILEY, 2004). An example of procedural knowledge would be a teacher's ability to speak the language and declarative knowledge would refer to the teacher's knowledge about the language, for example, the ability to articulate specific rules of the language. Part of the declarative knowledge of language teaching would include knowledge about the target language and culture and about teaching. This distinction between declarative and procedural knowledge provides a framework for assessment of areas that need improvement. It can be assumed that an ESL/EFL teacher's confidence is dependent upon his/her procedural and declarative knowledge in any given area of ELT (PASTERNAK; BAILEY, 2004).

The Knowledge Base for Teaching ESL/EFL: The Case of NNES Teachers

Factors affecting NNES professionals

In addition to research in teacher education, several issues related to NNES teachers have been explored in recent years (KAMHI-STEIN, 2009; LIU, 2004), including the importance of identity, identity construction, and knowledge of self in the context of NNES teacher education.

Identity and identity construction have been investigated, with a special focus on learners rather than on teachers. Identity formation is an ongoing process involving the interpretation and reinterpretation of experiences. It is through the interaction with others, an individual's development over time and her own self-evaluation that one's identity is continually informed and reformed. One's self-image is influenced by self-evaluation and identity.

Social identity is defined by Norton (1997, p.420) as "the relationship between the individual and the larger social world, as mediated through institutions such as families, schools, workplaces, social services, and law courts" and how this relationship is changed and built across time and space. Norton (1997, p.420) explains the distinction between social identity and cultural identity: "Cultural identity [is used]... to refer to the relationship between individuals and members of a group who share a common history, a common language, and similar ways of understanding the world". Based on these definitions, it is important to consider not only the perceptions of others (PASTERNAK; BAILEY, 2004) but also how speakers of a language other than English perceive themselves. These speakers may recognize that being "nonnative speakers of English" is part of their social and cultural identity. For instance, those who self-identify as nonnative may share common characteristics and attributes that make them part of the same group. Some individuals may share more characteristics than others, but the idea that they "belong" to the same group is an important one to consider.

Since *knowledge of self* is an integral part of the knowledge base for teaching, it can be argued that identity and identity construction should be explored by NNES teachers. According to Liu (2004), NNES teachers may go through changing, multiple identities. Liu, reflecting on his experiences as a NNES professional and the process of “cultural transformation” discusses the changes in his identities depending on the context where he was. Another related issue of significance is NNESs’ perspectives on their own skills and abilities in the second language (LIU, 2004). Kamhi-Stein (2009) shows four major points in the area of NNES teachers-in-preparation perceived needs and strengths: low confidence and self-perceived challenges to professional competence, their language needs, lack of voice and visibility in TESOL, and self-perceived prejudice based on ethnicity or nonnative status. One of the challenges faced by NNES teachers-in-preparation is language anxiety, particularly in reading, writing, and speaking. Besides issues of identity, all of these points, associated with NNES teachers’ needs and strengths, can also be considered aspects of NNES teachers’ *knowledge of self*.

One issue addressed in understanding NNES educators’ self-perceptions has been the interplay between English proficiency and professional preparation, which should be regarded as continua (PASTERNAK; BAILEY, 2004). Language proficiency is only one aspect of the professional preparation of NNES teachers. Teachers also need the appropriate education to be a language teacher.

English language proficiency and the professional preparation of NNES teachers

Recently developed professional standards reflect some components of a knowledge base for teaching. Two of TESOL/NCATE Standards (TESOL, 2010), Standard 1a and 5b, specifically relate to the issue of language proficiency by ESOL teachers:

Standard 1.a. Language as a System

Candidates demonstrate understanding of language as a system, including phonology, morphology, syntax, pragmatics and semantics, and support ELLs as they acquire English language and literacy in order to achieve in the content areas. (TESOL, 2010, p.27)

Standard 5.b. Professional Development, Partnerships, and Advocacy

Candidates take advantage of professional growth opportunities and demonstrate the ability to build partnerships with colleagues and students’ families, serve as community resources, and advocate for ELLs. (TESOL, 2010, p.71)

These standards clearly show the importance of language proficiency by ESOL professionals. By the end of their teacher preparation programs, teacher candidates

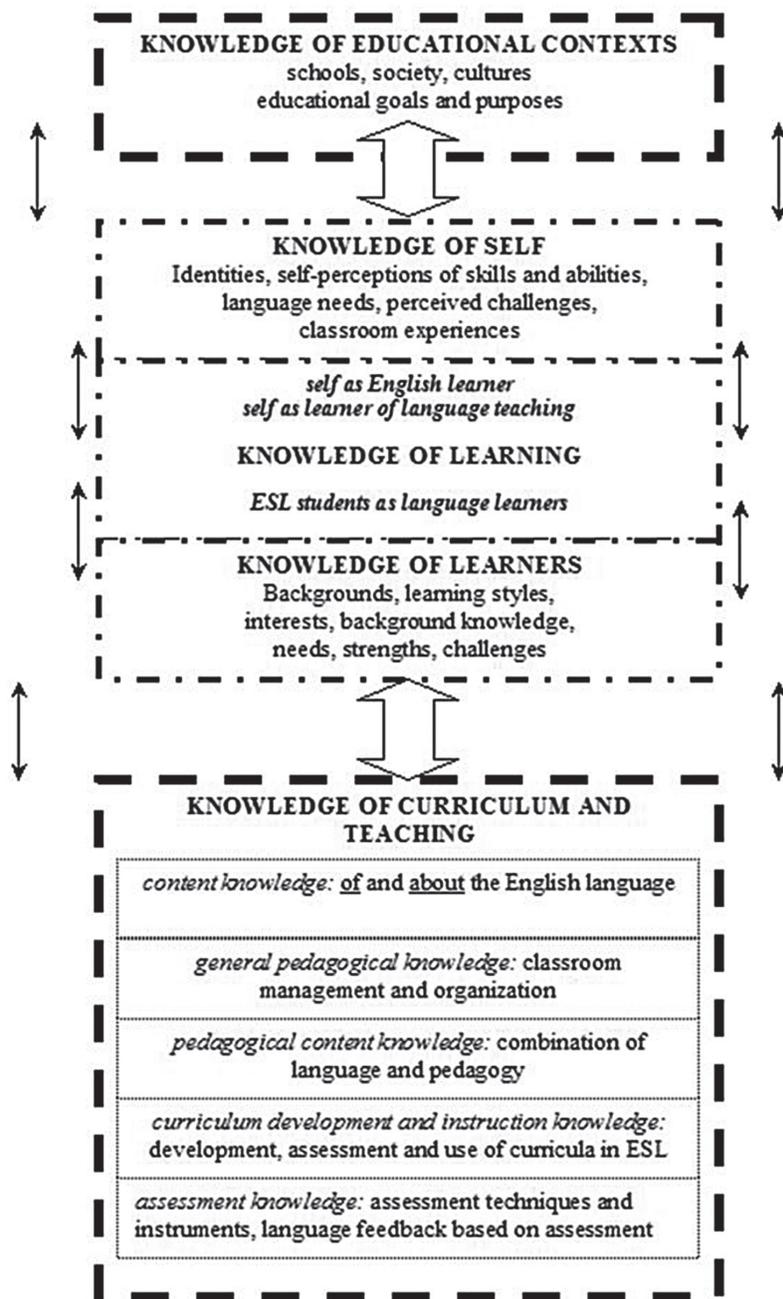
must display a “high level” of English proficiency so that they can serve as “strong models of academic English language proficiency” and “good language models” for their students. This document clearly calls for teacher candidates’ language skills to be considered and developed, if necessary, by P-12 teacher education programs. It could be argued that any language teacher education program should also take these standards into consideration when addressing issues of language proficiency. Kamhi-Stein (2009) calls for a language training component in TESOL preparation programs to provide NNES teachers-in-preparation with focused instruction in areas they will need in the profession.

Language proficiency and NNES teachers’ perception of their proficiency are strong factors in classroom performance (KAMHI-STEIN, 2009). Low confidence and language anxiety are two recurring issues described by NNESs. According to Murdoch (1994), language proficiency is the foundation of NNESs’ confidence. If this is true, working on NNESs’ language skills can only help NNESs’ professional lives, since NNESs’ confidence will increase and their reported language anxieties decrease. Because language proficiency is important for NNES teachers’ professional lives (in preservice programs and at the job market), a focus on NNESs’ language needs must be part of any effective teacher education program.

A Model of NNES Teacher Knowledge

A specific model of NNES teacher knowledge based on the different models of teacher knowledge reviewed and the current research in teacher education and NNES issues is described next. Figure 1 describes the domains of a tentative model of NNES teacher knowledge for teaching ESL/EFL.

Figure 1 – A Model of NNES Teacher Knowledge



Source: Author's elaboration.

A model of NNES teacher knowledge for teaching ESL/EFL is demonstrated in Figure 1. The figure is divided into five main domains: *knowledge of educational contexts*, *knowledge of self*, *knowledge of learning*, *knowledge of learners*, and *knowledge of curriculum and teaching*. The first category is at the base of the model, *knowledge of curriculum and teaching*, which encompasses several knowledge areas.

Knowledge of curriculum and teaching is the general category that involves all different aspects related to teaching and the core knowledge that a teacher needs. It follows Freeman and Johnson's (1998, p.397) call for a rethinking of language teacher education in which the practice of teaching is central: "We argue that the core of the new knowledge-base must focus on the activity of teaching itself..." The first domain under this category is *content knowledge*, which includes knowledge *of* and *about* the English language. Knowledge *of* the English language refers to the skills of a person in terms of what she can do with language. It is what Pasternak and Bailey (2004) call *procedural knowledge*; for instance, knowledge of *how* to use verb tenses appropriately. Language proficiency would go under this domain. Knowledge of English incorporates knowledge of language features that NNES teachers will frequently use in classroom teaching and other classroom discourse features important for delivery. Knowledge *about* language refers to the knowledge a person develops in contexts where learning is focused on language itself, i.e. a person's ability to explain the English language. This refers to what Pasternak and Bailey (2004) calls *declarative knowledge* or knowledge *about* something; for instance, explaining the use of verb tenses in English and when one choice is more appropriate than another. It is especially important for NNES teachers in an ESL context to have both knowledge *of* and *about* the English language because English will be used as the medium of learning in such contexts. In job interviews and classroom observations, NNES teachers will be assessed by not only *what* they are teaching (the content) but also by *how* they are using language to explain specific content. In explaining this model, I highlight the special language piece.

The second category of NNES teacher knowledge is *knowledge of learners*, a key component (TARONE; ALLWRIGHT, 2005). Teachers must be aware of and understand the backgrounds of students they will potentially teach. They must understand students' learning styles, background knowledge, needs, strengths and challenges in their learning of ESL/EFL and be familiar with the different communities from which students are coming.

The third category is at the center of the model, *knowledge of learning*. This category is placed between the second category, *knowledge of self*, and the fourth category, *knowledge of learners*, to illustrate the relationship between these three components. It is placed at the center because it is the most central category for NNES teachers. Two key areas are included under *knowledge of learning*: NNES teachers as English learners and as learners of language teaching and ESL/EFL students as English learners. NNES teachers must reflect on their own experiences as English learners, possibly use those experiences in the classroom, but also consider and recognize the potential differences

between themselves and their own learning of English and their students' experiences and learning. NNES teachers must realize that their instructional actions are connected to their own learning and attend to not only students' learning but also their own learning based on their teaching experiences in the classroom. ESL/EFL students as English learners refers to students' learning and involves comprehension of students' potential difficulties in learning English and the impact of individual differences in learning. Knowledge of learning also involves being familiar with learning theory and learning differences.

Knowledge of self is a key component of NNES teacher knowledge, the fourth category in the model. NNES teachers' understanding of their identities, self-perceptions on their own skills and abilities in the second language, language needs, perceived challenges, and experiences are key components of this domain. It is important to recognize the interplay between *knowledge of self* and *knowledge of learning*. One of the components of knowledge of self is understanding NNES' self-perceptions and language needs. NNES teachers' self-perceptions are connected to their confidence. If language proficiency is the foundation of NNESs' confidence, NNES teachers must not only understand their self-perceptions and language needs, they must also work on their language skills. NNES teachers must continue their own learning of English and improve their language proficiency. I have included language proficiency as part of content knowledge in this model of teacher knowledge. Here we see an example of the interaction between areas of knowledge: Knowledge of self is connected to language proficiency, which is part of content knowledge.

At the top of the figure is the last domain, *knowledge of educational contexts*, which includes familiarity with various contexts which will potentially be sites where teachers might choose to teach. These comprise different classrooms and schools, including their structural organization. NNES teachers going through a TESOL program might choose to live overseas and, therefore, must also have some understanding of the differences between ESL and EFL contexts. The double pointed arrow linking this domain to knowledge of self in the figure shows that NNES teachers must also recognize the educational contexts where they have learned English so they can understand the differences and similarities between those contexts and the ones where they will potentially teach.

The boundaries among the domains presented in the model are not as definite as they may appear to be in the figure. Domains influence and are influenced by each other, which is shown by the use of dotted lines. These interactions across areas of knowledge are also demonstrated by the double-sided arrows linking the three main parts of the figure. In addition, several smaller double-sided arrows on the left and right sides of the five categories were used to illustrate their continuity. Although the discrete categories in this framework of NNES teacher knowledge are useful at a conceptual level, in practice the various forms of teacher knowledge interact in complex ways in teachers' practice.

There certainly are many skills and abilities that a new teacher must have. The goal of this section was not to provide a definite and fixed model of NNES teacher knowledge. The intent of this section was to highlight some main areas of significance that teacher educators should take into account when preparing NNES teachers based on the research literature on both teacher education and NNES teachers. Conceptualizing a model of NNES teacher knowledge involves showing the importance of certain components and emphasizing the need to incorporate *knowledge of self* into a knowledge base for NNES teachers. The inclusion and recognition of *knowledge of learning* and *knowledge of self* as key components of a knowledge base for NNES teachers is a major contribution of this article to the research literature.

Implications for Teacher

Many NNES students are attracted by TESOL and Applied Linguistics programs all over the world. The linguistic demands of academic programs may be challenging for NNES teachers in preparation. Many such programs still do not systematically incorporate issues that address the needs and concerns of NNES teachers-in-preparation (KAMHI-STEIN, 2009). TESOL programs can provide NNES teachers-in-preparation with opportunities to voice their concerns and to discuss issues of interest to them. Two options are suggested by researchers in NNES teacher preparation: integration of these issues within a variety of classes throughout the TESOL curricula (KAMHI-STEIN, 2009) and a seminar offered to NNES teachers-in-preparation where they are required to write a “professional autobiography” in order to examine their experiences as L2 learners (BRUTT-GRIFFLER; SAMIMY, 1999). An addition of such issues would benefit the preparation of NNES teachers and show that these are important topics that should be addressed by the TESOL field.

NNES future teachers’ *knowledge of self* should be an integral part of a teacher education program. Issues related to NNES teachers should be addressed throughout the TESOL curricula. Knowledge of self involves an understanding of NNES educators’ self-perceptions and examination of their own identities, language needs and concerns. Each TESOL class can devote class time to discuss NNES-related issues. Different articles can serve as the basis for critical discussion by future teachers, both native and nonnative.

Another important area to be considered is academic language development. Being strong models of academic English language proficiency requires development of academic language by NNES teachers. Academic language refers to the language used in the learning of academic content in school contexts and it usually includes aspects of language associated with academic achievement and literacy skills as well as lexicon specific to schooling contexts. In terms of NNES language proficiency, TESOL programs can focus on the expectations of academic discourse by providing many models of effective presentations done by previous NES and NNES teachers-

in-preparation. NNES teachers can focus on discourse features needed for effective spoken communication and used in more formal presentations and informal spoken interactions with other students and the instructor. By providing models of successful presentations and interactions, TESOL programs will be enabling NNES teachers to focus on language resources they will need in order to be better prepared for classroom interactions. NNES practicum participants can attend to the classroom discourse structures necessary for effective teaching. If language proficiency is really the foundation of NNESs' confidence (MURDOCH, 1994), these concentrations may help NNES teachers become more confident in their own language abilities and, as a consequence, may increase their effectiveness in teaching. Working on NNESs' language skills can only facilitate NNESs' professional lives.

It is important to note that those who self-identify as nonnative may share common characteristics and attributes. However, self-identification as nonnative speakers does not equate to absolute characteristics; individual differences are an important consideration (KAMHI-STEIN, 2004). A focus on teacher development that moves beyond a "deficit model," in which evaluations of teachers are based on individual teachers' competence, i.e. qualifications they possess, and deficits, i.e. qualifications they do not possess is necessary. At the same time, it is important to focus on what NNES teachers need to know and be able to do.

Rather than a static body of knowledge, as the term "knowledge base" might imply, the model of NNES teacher knowledge presented here organizes teaching and learning as a process in which understanding is constructed through teachers' experiences and knowledge of self. It suggests an ongoing interaction between teachers' knowledge and actions and their awareness of self, their own learning, and students' learning. Teacher knowledge, then, should not be seen in isolation; this framework suggests a complex interaction among the different areas of knowledge. Taking Freeman and Johnson's (1998) position that teacher knowledge can and should be rooted in teachers' actual practice, this article is written with the belief that teachers will develop a knowledge base that matures and gains texture with teachers' experiences and preparation. Whereas the identification of particular components of knowledge is certainly necessary, it is not sufficient. I hope this article starts the discussion about a knowledge base for NNES teachers in ELT.

UM MODELO DE CONHECIMENTOS PARA PROFESSORES NÃO-NATIVOS DE INGLÊS

- **Resumo:** Apesar do interesse crescente na preparação de professores não-nativos de inglês (NNI) na área de ensino de inglês (EI), uma base de conhecimentos para professores NNI ainda tem que ser articulada. Esse artigo tem como posição que a área de EI deve levar em consideração a preparação de professores NNI sistematicamente. Esse artigo conceitualiza um modelo de

conhecimentos para professores NNI. Professores NNI são um caso especial porque questões como aprendizagem de língua, percepções próprias e identidade têm um papel fundamental em sua preparação e devem estar conectadas as suas bases de conhecimento.

- **Palavras-chave:** Base de conhecimento. Professores não-nativos de inglês. Ensino de língua inglesa.

REFERENCES

BRAINE, G. **Nonnative Speaker English Teachers:** Research, pedagogy, and professional growth. New York: Routledge, 2010. 128p.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LEPAGE, P. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Org.). **Preparing Teachers for a Changing world:** What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p.1-39.

BRUTT-GRIFFLER, J.; SAMIMY, K. Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program'. **TESOL Quarterly**, Malden, v.33, n.3, p.413-431, 1999.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, Malden, v.32, n.3, p.397-417, 1998.

GOLOMBEK, P. R. A study of language teachers' personal practical knowledge. **TESOL Quarterly**, Malden, v.32, n.3, p.447-464, 1998.

KAMHI-STEIN, L. D. Teacher preparation and nonnative English-speaking educators. In: BURNS, A. A.; RICHARDS, J. C. (Org.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.** New York: Cambridge University Press, 2009. p.91-101.

_____. **Learning and Teaching from Experience:** perspectives on nonnative English-speaking professionals. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. 360p.

LIU, J. Confessions of a nonnative English-speaking professional. In: KAMHI-STEIN, L. D. (Ed.). **Learning and Teaching from Experience:** perspectives on nonnative English-speaking professionals. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. p.35-47.

_____. Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. **ELT Journal**, Oxford, v.52, n.1, p.3-10, 1998.

MURDOCH, G. Language development provision in teacher training curricula. **ELT Journal**, Oxford, p.48, n.3, p.253-259, 1994.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, Malden, v.31, n.3, p.409-429, 1997.

PASTERNAK, M.; BAILEY, K. M. Preparing nonnative and native English speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency. In: KAMHI-STEIN, L. D. (Ed.). **Learning and Teaching from Experience: perspectives on nonnative English-speaking professionals**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. p.155-175.

PENNINGTON, M. The teacher change cycle. **TESOL Quarterly**, Malden, v.29, n.4, p.705-731, 1995.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 376p.

TARONE, E.; ALLWRIGHT, D. Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. In: TEDICK, T. J. (Ed.). **Second Language Teacher Education: international perspectives**. Mahwah: Erlbaum, 2005. p.5-23.

TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES, INC [TESOL]. **TESOL/NCATE standards for the accreditation of initial programs in P-12 ESL teacher education**. 2010. Available at: <[http://www.tesol.org/docs/books/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-\(2010-pdf\).pdf?sfvrsn=2](http://www.tesol.org/docs/books/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf?sfvrsn=2)>. Access on: 21 may 2015.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM COMUNICATIVA, O PÓS-MÉTODO E A PRÁTICA DOCENTE

Maria Helena Vieira ABRAHÃO*

- **Resumo:** Este artigo busca trazer algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Inicia-se com um breve panorama dos princípios que orientam ambas as abordagens, traça-se um paralelo entre elas, apontando vários pontos de encontro, o que as caracteriza como não excludentes entre si, mas complementares. Inclui-se, nesta reflexão, uma avaliação das mesmas abordagens realizada por alunos de pós-graduação em linguística aplicada, em que consideram seus aspectos positivos e negativos, tanto em nível teórico como prático. Finaliza-se com alguns encaminhamentos para a formação docente.
- **Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira. Abordagem comunicativa. Pós-método. Pragmatismo baseado em princípios. Autonomia docente.

No século passado, evidenciou-se um grande número de métodos de ensino de línguas estrangeiras, todos criados com o objetivo de ensiná-las de forma bem sucedida. Saliento que o termo método, tal como usado na literatura relacionada ao ensino de línguas, não se refere ao que os professores desenvolvem em sala de aula, e sim, aos métodos estabelecidos e construídos por peritos no campo das línguas estrangeiras (KUMARAVADIVELU, 2003). Para Larsen-Freeman (1986) e para Richards e Rodgers (1986), autores que buscaram categorizá-los, classificá-los e descrevê-los, esses são onze ao todo: gramática-tradução, direto, audiolingual (audiovisual), situacional, silencioso, comunitário, sugestopédia, resposta física total, incluindo as abordagens oral, natural e comunicativa. Alguns desses métodos e abordagens foram e ainda são adotados no mundo todo, como, por exemplo, o método da gramática-tradução, ainda presente no ensino fundamental e médio brasileiro, o audiolingual, que continua sustentando algumas franquias internacionais e nacionais, e a abordagem comunicativa que, em diferentes interpretações, parece orientar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em variados contextos públicos e privados.

A abordagem comunicativa, nascida como abordagem nocional-funcional nos anos 70 com David Wilkins (1974; 1976), tomou corpo já nos anos 80 e foi trazida ao

* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto – SP – Brasil. 15054-000 – mhabrahao@gmail.com.

Brasil, no final da década, por professores e pesquisadores brasileiros que, em virtude da escassez de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no país, buscavam sua formação no exterior. Foi assim com Almeida Filho, um dos introdutores da abordagem comunicativa em nosso país, por meio de sua atuação como docente da UNICAMP e de suas inúmeras publicações. Variações dessa abordagem foram vividas em diferentes contextos escolares, como a variação temática e o ensino por tarefas, o qual predominou por muitos anos em alguns contextos, como escolas de línguas.

Nos anos 90, linguistas aplicados começaram a questionar a existência do método ideal (PRAHBU, 1990), falar sobre a morte do método (ALLWRIGHT, 1991), da condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994) ou de um movimento para além do método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006, 2012). A partir da desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais, nasceu a proposta de uma nova pedagogia para o ensino de línguas: o pós-método.

Esses dois últimos enfoques têm, a meu ver, pontos de encontro, o que me permite vê-los até como complementares, o que pretendo demonstrar neste trabalho. Este artigo aborda, em primeiro lugar, princípios que sustentam cada abordagem, para depois compará-las, buscando seus pontos de encontro ou desencontro. Tal comparação se dá em resposta aos questionamentos de professores ao terem contato com o pós-método em cursos e programas de formação docente. Por fim, apresenta resultados de um levantamento realizado com professores e alunos de pós-graduação em linguística aplicada sobre o ensino orientado por princípios, proposto tanto pela abordagem comunicativa como pelo pós-método, bem como alguns encaminhamentos para a formação docente.

A Abordagem Comunicativa

Antes de olhar retrospectivamente para o impacto da abordagem comunicativa nos quarenta anos de sua existência, considero importante definir o termo abordagem, o que faço tomando emprestada a definição apresentada por Almeida Filho em 1993 e retomada em 2013 que, a meu ver, sintetiza muito bem as definições clássicas apresentadas na literatura por Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986). Para o autor,

[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p.30).

Esta definição deixa claro que, diferentemente do método, que impõe conteúdos, procedimentos, técnicas e estratégias, a abordagem é mais ampla e flexível, pois implica

a construção do processo ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios e leva em consideração o contexto de sua implementação e o público-alvo.

De acordo com os proponentes de uma abordagem comunicativa, incluindo Larsen-Freeman (1986) e Almeida Filho (2013), são os seguintes os princípios norteadores de uma prática comunicativa em sala de aula, que deixa de colocar como foco principal o desenvolvimento da competência linguística e assume que o ensino de línguas deve promover a competência comunicativa do aprendiz:

- organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- promoção de compreensão intercultural;
- envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar.

Se examinarmos o que ocorreu nos 40 anos de vida da abordagem comunicativa, podemos ver que nem todos esses princípios foram contemplados igualmente em todos os contextos, devido a inúmeras variáveis, tais como, contextos social, cultural e institucional, proficiência docente na língua estrangeira, falta de recursos materiais, número excessivo de alunos por sala e, até mesmo, devido a diferentes interpretações pelos professores das características dessa abordagem. Isso é corroborado por Hall (2011, p.93, tradução nossa), que afirma:

Discutir ensino comunicativo é de alguma forma problemático, uma vez que o termo significa coisas diferentes para pessoas diferentes e as práticas cotidianas de sala de aula podem parecer bem distintas quando os princípios da AC são aplicados em contextos sociais e educacionais diversos. Portanto, o ensino comunicativo pode ser visto como termo guarda-chuva que descreve uma mudança de pensamento sobre as propostas e processos de aprendizagem de línguas no

contexto de sala de aula (Savignon, 2004), com variadas interpretações de como isso pode ser realizado na prática. Presente em todas as manifestações da AC, no entanto, está a mudança do ensino de línguas como estruturas linguísticas individuais para o ensino de como usar a língua eficientemente na comunicação, na verdade, um movimento do ensino de línguas como competência linguística para a competência comunicativa.¹

O autor salienta também, no panorama por ele apresentado, o desenvolvimento de duas versões da abordagem comunicativa: uma versão forte e uma versão fraca. Na versão forte da abordagem comunicativa, entende-se que a língua é aprendida a partir do seu uso, na comunicação, sem a interferência e o controle do professor. Já na versão fraca, os aprendizes aprendem primeiramente sobre a língua e depois a usam na comunicação. Segundo Hall (2011, p.94, tradução nossa), “isto pode envolver um retorno ao planejamento mais cuidadosamente organizado e o uso de atividades pré-comunicativas mais controladas antes de os aprendizes se envolverem na comunicação real”.² Em nosso país, pode-se encontrar a primeira versão em escolas de idiomas ou centros de línguas, enquanto que a segunda parece predominar no ensino de línguas nos cursos de Letras nas universidades, em decorrência da preocupação não só com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também com o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor. Entende-se que ele precisa ter um profundo conhecimento da estrutura da língua-alvo para poder ensinar.

No Brasil, já em 1994, Bizón apresentou e discutiu cinco diferentes interpretações da abordagem comunicativa, que já se faziam presentes nos contextos de ensino de línguas, saber: comunicativizada, funcionalizada, inocente, ultra-comunicativos / espontaneístas e crítica³ (vide quadro 1).

¹ “Discussing CLT is in some ways problematic as the term means different things to different people and everyday classroom practices can appear to be quite different when CLT principles are applied in differing social and educational contexts. Thus, CLT can be seen as an umbrella term that describes a change in thinking about the goals and processes of classroom language learning (Savignon, 2004) with a number of interpretations of how this might be realized in practice. Key to all strands of CLT, however, is the move from teaching language as individual linguistic structures to teaching people how to use language effectively when communicating, in effect a move from teaching linguistic competence to communicative competence.”

² “This might involve a return to more careful organized syllabuses and using more controlled, ‘pre-communicative’ language focused activities before learners move on to real and meaningful communication.”

³ Para maiores detalhes consulte Bizon (1994) e Vieira-Abrahão (2011).

Quadro 1 – Diferentes interpretações da abordagem comunicativa

INTERPRETAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
COMUNICATIVIZADA	Procuram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, apenas comunicativizando uma ou outra tarefa, sem alterar concepções básicas de linguagem, de ensinar e de aprender. Por exemplo: continuar com o LD gramatical e introduzir jogos e músicas.
FUNCIONALIZADA	Referem-se ao primeiro momento da abordagem comunicativa (movimento nocional-funcional) e organizam as experiências de aprendizagem a partir de noções e funções comunicativas, como, por exemplo, fazer um pedido em um restaurante, solicitar a conta, despedir-se.
INOCENTE	Priorizam a comunicação, a interação propositada, mas não consideram o discurso na sua dimensão sócio-histórica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua alvo.
ULTRA COMUNICATIVOS/ ESPONTANEÍSTAS	Consideram que ser comunicativo é ser espontâneo, o que dispensa qualquer tipo de planejamento. Para eles, a promoção de uma grande quantidade de comunicação em sala de aula já é suficiente.
CRÍTICA	Preocupam-se com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

Fonte: Vieira-Abrahão (2011), adaptado do diagrama “Difração do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas” de Bizon (1994).

Para a comparação que se pretende apresentar neste artigo, me ateei somente à versão crítica, que se preocupa com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e a aprendizagem por meio de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e transdisciplinar.

A pedagogia pós-método

Sem a intenção de esgotar a questão, apresento a pedagogia pós-método, defendida por Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012).

O autor inicia sua discussão do conceito de método, até então em uso, buscando desconstruí-lo com base em fortes argumentos, entre os quais: “Métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados”⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003, p.28, tradução nossa); O conceito de método é muito inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente as complexidades do ensino de línguas, deixando de considerar a interação de fatores decisivos para seu sucesso: a cognição de professores e alunos; as necessidades culturais; os contextos culturais; as exigências políticas; as limitações econômicas e culturais, entre outros. Partindo dessa desconstrução, o autor propõe uma condição pós-método que se caracteriza pela inter-relação dos seguintes atributos: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica (KUMARAVADIVELU, 2012).

Para Kumaravadivelu, a pedagogia pós-método é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros: da particularidade, da praticidade e da possibilidade. O primeiro, o parâmetro da particularidade, busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e situada, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas.

(O parâmetro da particularidade) requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular.⁵ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34, tradução nossa).

Para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

O parâmetro da praticidade, por outro lado, vê o professor como gerador de teorias a partir de sua prática. Segundo o autor, é o professor na prática que, de posse de ferramentas de exploração adequadas, está mais apto para produzir tal teoria prática.

⁴ “*Methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts.*”

⁵ “*It requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.*”

No caso, o autor está referindo-se novamente ao ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

No que diz respeito ao parâmetro da possibilidade, é derivado principalmente da pedagogia crítica Freireana, que assume a posição de que qualquer pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais. Os teóricos dessa linha de pensamento “cobram o reconhecimento das identidades dos professores e aprendizes, isto é, sua classe social, sua raça, seu gênero e etnia, e a sensibilidade para o impacto de tudo isso na educação.”⁶ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36, tradução nossa).

O parâmetro da possibilidade busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social.⁷ (KUMARAVADIVELU, 2003, p.37, tradução nossa).

Para o autor, o parâmetro da possibilidade favorece programas de formação de professores que tornam possível o surgimento de consciência sociopolítica entre todos os participantes para que eles possam formar ou transformar suas identidades pessoais e sociais (KUMARAVADIVELU, 2012).

Para orientar o professor na implementação de uma pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2003; 2006) propôs um *framework* macroestratégico, que envolve macro e microestratégias. Macroestratégias são por ele definidas como princípios orientadores que tem origem em *insights* históricos, teóricos, empíricos e experienciais sobre o processo de ensino e aprendizagem de segunda língua. Para ele, uma macroestratégia é um plano geral, um guia amplo a partir do qual os professores são capazes de gerar suas microestratégias ou técnicas de sala de aula. “Em outras palavras, macroestratégias são operacionalizadas na sala de aula por meio das microestratégias.”⁸ (KUMARAVADIVELU, 2003, p.38, tradução nossa). As macroestratégias propostas pelo autor são: 1-Maximizar oportunidades de aprendizagem; 2- Facilitar interações negociadas; 3- Minimizar incompatibilidades perceptuais; 4- Ativar descobertas intuitivas; 5- Promover conscientização linguística; 6- Contextualizar insumo linguístico; 7- Integrar habilidades linguísticas; 8- Promover autonomia do aprendiz; 9- Assegurar relevância social e 10- Aumentar consciência cultural.

⁶ “[...] *they call for recognition of learners'and teachers'subject-positions, that is their class, race, gender and ethnicity, and for sensitivity toward their impact on education.*”

⁷ “[...] *seeks to tap the sociopolitical consciousness that participantes bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.*”

⁸ “*In other words, macrostrategies are made operational in classroom through microstrategies.*”

Um paralelo entre a Abordagem Comunicativa (crítica) e o Pós-Método

Muitos são os questionamentos de professores e alunos de graduação e pós-graduação com relação ao pós-método. Em minha experiência como formadora e docente já ouvi comentários, tais como: “Puxa, agora que aprendi a trabalhar com a abordagem comunicativa, vem essa proposta do pós-método e me deixa sem saber o que fazer.”; “Legal o pós-método, mas e a abordagem comunicativa, como fica?”; “O pós-método anula as conquistas da abordagem comunicativa?”, o que me levou a refletir sobre ambas as abordagens de forma comparativa e o resultado dessa reflexão apresento a seguir.

Iniciando uma comparação de ambas as abordagens, tomo os três parâmetros apontados por Kumaravadivelu para orientar uma pedagogia pós-método. Como já afirmado anteriormente, o parâmetro da particularidade refere-se ao fato de que cada contexto é único, assim como cada grupo de alunos e cada professor tem suas particularidades, que devem ser levadas em conta no processo de ensino e aprendizagem. Este parâmetro vai ao encontro de uma das orientações da abordagem comunicativa que sugere que o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve buscar atender aos interesses e necessidades dos alunos, que são particulares, assim como o são os diferentes contextos onde esse processo ocorre.

Quanto ao parâmetro da praticidade, tanto uma abordagem quanto a outra atribuem maior liberdade ao professor, que é visto como um produtor de conhecimentos a partir de sua própria prática. Ambas sugerem a análise da prática de sala de aula pelo docente, de maneira a buscar formas mais adequadas e eficientes de ensinar um determinado grupo. Na abordagem comunicativa fala-se em análise da abordagem, por meio da tríade ação-reflexão-ação, enquanto que no pós-método Kumaravadivelu refere-se a um ciclo contínuo de observação-reflexão-ação, a partir do qual o professor possa gerar a compreensão do seu trabalho e ser capaz de construir suas próprias teorias. Ambos buscam assegurar a relevância social do conteúdo ensinado em sala de aula.

Tomando o parâmetro da possibilidade, proposto pelo pós-método, que busca considerar a consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar como catalizadora para sua busca contínua da formação identitária e da transformação social, encontra-se um paralelo com a interpretação crítica da abordagem comunicativa, que se caracteriza por promover o processo de ensino e aprendizagem por meio de um discurso histórico e crítico, o que ocorre em propostas de ensino temático, que pautam-se, assim como no pós-método, no trabalho de Paulo Freire. De acordo com o pensamento freireano, qualquer pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais. Portanto, ambas as abordagens enfatizam a necessidade de se focalizar criticamente o momento histórico e político em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, bem como de reconhecer e levar em conta as identidades de

seus participantes, considerando a relevância desses fatores no desenvolvimento de um processo educativo que possa promover uma transformação social (Vide síntese no Quadro 2).

Fazendo-se um paralelo entre os atributos que caracterizam o pós-método e o que se propõe com a abordagem comunicativa, vemos uma grande semelhança. O primeiro atributo que diz respeito à busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo, encontra eco na abordagem comunicativa que propõe uma abordagem em substituição ao método. Ambos buscam a autonomia do professor, segundo atributo colocado pelo pós-método, e ambos propõem um pragmatismo baseado em princípios: o pós-método sugere as macroestratégias para a orientação das práticas de ensino, enquanto que no ensino comunicativo tem-se princípios norteadores para uma abordagem comunicativa, ou seja, atribui-se liberdade para que o professor construa uma prática adequada a cada contexto de ensino, mas essa prática não é aleatória, e sim, informada por princípios que imprimem coerência ao trabalho docente. Não se defende um ecletismo metodológico, mas um ecletismo baseado em princípios (Vide síntese no Quadro 3).

Quadro 2 – Parâmetros de uma Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<i>Parâmetro da particularidade:</i> busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socio-culturais e políticas.	Busca pelo atendimento dos interesses e necessidade dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.
<i>Parâmetro da praticidade:</i> o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas).	Análise da abordagem pelo professor, de modo a se conscientizar de sua prática e buscar uma forma mais adequada de ensinar (foco na ação e na reflexão).
<i>Parâmetro da possibilidade:</i> procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social.	Interpretação crítica da AC: promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Consideração das identidades dos participantes e busca pela transformação social.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Atributos do Pós-Método e Abordagem Comunicativa

PEGAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
Busca uma alternativa para o método e não um método alternativo.	Propõe uma abordagem em substituição ao método.
Propõe a autonomia do professor.	Propõe a autonomia do professor.
Pragmatismo baseado em princípios (propõe as macroestratégias).	Pragmatismo baseado em princípios (indica princípios norteadores para uma prática comunicativa).

Fonte: Elaboração própria.

Uma comparação das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu com os princípios norteadores de uma abordagem comunicativa mostra também pontos de encontro. Quanto ao ensino da gramática, o pós-método defende como necessário promover a conscientização linguística do aprendiz, que deve ser estimulado a descobrir as regularidades linguísticas de forma intuitiva. A abordagem comunicativa propõe igualmente a necessidade de se oferecer condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas, especialmente quando requeridas pelo aprendiz, e que o ensino da gramática seja sempre realizado dentro do nível discursivo e pragmático. Ambas as abordagens defendem que o insumo linguístico seja sempre apresentado de forma contextualizada e que o aprendiz tenha um papel ativo na compreensão e no estabelecimento de suas regularidades. Assim, não se parte das regras para a exemplificação com excertos do discurso, mas sim, do discurso para o levantamento e compreensão das regras de funcionamento da língua pelo próprio aprendiz.

A macroestratégia “integrar habilidades linguísticas” encontra eco no princípio comunicativo de que as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – devam ser desenvolvidas de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem de línguas e não de forma isolada como se fazia na abordagem tradicional.

O posicionamento de ambas as abordagens com relação à cultura é também próximo: enquanto o pós-método fala que o ensino de línguas deve promover uma compreensão intercultural, fala-se na abordagem comunicativa em aumentar a consciência cultural, envolvendo tanto a cultura do aprendiz quanto a cultura da língua alvo. Além disso, evidencia-se em ambos os enfoques a importância da interação para a negociação de significados, por meio do desenvolvimento, de forma autônoma, porém mediada, de atividades e tarefas comunicativas, na busca de resolução de problemas, maximizando assim as oportunidades de aprendizagem.

Paralelamente à macroestratégia “minimizar incompatibilidades conceituais”, que a meu ver refere-se às crenças ou racionalidades trazidas pelos aprendizes e professores ao processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006; TUDOR, 2001) e que precisam ser consideradas para que o ensino e a aprendizagem

possam ser bem sucedidos, vemos que a abordagem comunicativa chama a atenção para variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia com as culturas dos povos falantes da LE e aos diferentes estilos de aprendizagem, aspectos esses que podem igualmente interferir no processo de ensino e aprendizagem. Muito embora não se refiram exatamente aos mesmos aspectos, pode-se verificar que ambos se preocupam com fatores subjetivos e particulares de alunos e professores, os quais podem exercer influência no processo se não considerados (vide Quadro 4).

Quadro 4 – Macroestratégias (PM) e Princípios (AC)

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
Assegurar a relevância social do ensino	Assegurar a relevância social do ensino
Contextualização do insumo linguístico	Contextualização do insumo linguístico
Ativar descobertas intuitivas e promover a conscientização linguística	Promover a conscientização linguística; ensino da gramática em nível discursivo e pragmático
Integrar habilidades linguísticas	Desenvolvimento das 4 habilidades (de forma integrada) desde o início do processo
Promover a compreensão intercultural	Aumentar a consciência cultural
Maximizar oportunidades de aprendizagem	Valorizar o processo de aprendizagem
Facilitar interações negociadas	Promover situações de interação (em pares e em grupos)
Promover a autonomia do aprendiz	Promover a aprendizagem autônoma
Considerar aspectos subjetivos (minimizar incompatibilidades perceptuais)	Considerar aspectos subjetivos (atenção a variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia com os falantes de LE e aos diferentes estilos de aprendizagem)

Fonte: Elaboração própria.

Alguns dos princípios da abordagem comunicativa mencionados anteriormente não parecem ter sido preocupação dos proponentes do pós-método, a saber: o uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica na sala de aula, tolerância explícita com a função mediadora, de suporte, de LM na aprendizagem de uma LE, talvez pelo fato de estar voltado principalmente para o ensino de segunda língua, e avaliação do progresso ou proficiência dentro de unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar.

Como afirma Kumaravadivelu (2003, p.38, tradução nossa), “macroestratégias são definidas como princípios orientadores derivados de intravisiões históricas, teóricas, empíricas e da experiência relacionadas ao ensino e aprendizagem de segunda língua”. Assim sendo, penso que a abordagem comunicativa pode ser incluída como um elemento constituinte do pós-método, por ser a abordagem que o antecedeu, de certa forma. Isso pode, talvez, explicar a proximidade entre ambas as abordagens, o que as torna até complementares.

A abordagem comunicativa foi, a meu ver, um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto, e propôs um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente. Como afirmou Hall (2011), a abordagem comunicativa foi interpretada de diferentes maneiras e, acrescento eu, adequada às diferentes necessidades contextuais, sem contudo deixar de lado o objetivo maior que é promover a competência comunicativa do aprendiz.

A pedagogia pós-método proposta por Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006 e 2012) tem muito a ver com a abordagem comunicativa, o que me leva a afirmar que ela pode ser vista como uma retomada, uma síntese ou uma atualização da AC. Essa minha perspectiva coaduna, de certa forma, com a visão de Bell, que diz:

A pedagogia pós-método pode portanto ser vista como tanto como uma tentativa de entender a mudança de paradigma pelo qual passou o ensino de L2 nos últimos 40 anos, como uma tentativa de unificar práticas de uma forma mais holística. A metodologia pós-método, portanto, ao invés de ir além do método, pode ser compreendida como uma síntese de vários métodos sob o guarda-chuva do CLT, ou o que Liu (1995) intitula ‘um método redefinindo condição’ (BELL, 2003, p.176, tradução nossa).¹⁰

O que pensam professores em formação sobre o ensino baseado em princípios

Considero importante acrescentar a esta reflexão um pouco do que pensam os professores atuantes e em formação na pós-graduação em linguística aplicada

⁹ “Macrostrategies are defined as guiding principles derived from historical, theoretical, empirical and experiential insights related to L2 learning and teaching.”

¹⁰ “Postmethod pedagogy can therefore be seen as both an *attempt to understand the paradigm shift that L2 education has gone through in the past 40 years* and *an attempt to unify practices in a more holistic way*. . . Postmethodology, therefore, rather than going beyond method, may be understood as *a synthesis of various methods under the umbrella of CLT*, or what Liu (1995) calls a ‘method redefining condition’”.

sobre essas abordagens que, ao invés de oferecerem modelos prontos para serem implementados em todo e qualquer contexto, oferecem a eles maior autonomia na organização e implementação de suas práticas, desde que se orientem por princípios mais amplos. Alguns resultados obtidos por um levantamento feito junto a uma classe de vinte alunos de pós-graduação, em uma disciplina intitulada “Ensino de Línguas na Contemporaneidade”, após leituras e discussões sobre abordagem comunicativa e pós-método, foram agrupados em aspectos positivos e negativos dessas propostas, os quais apresento a seguir.

Como aspectos positivos os pós-graduandos afirmaram que o ensino baseado por princípios promove:

- autonomia do professor;
- construção colaborativa de conhecimentos;
- centralização no aluno;
- foco nas necessidades do aluno e no contexto sócio-político-econômico;
- empoderamento do professor como construtor do saber;
- ecletismo (baseado em princípios);
- respeito às culturas locais;
- fortalecimento do senso de plausibilidade (PRAHBU, 1990);
- espaço para a reflexão na prática;
- proposta ética;
- criatividade do professor na elaboração de atividades;
- embasamento teórico-filosófico (em especial as macroestratégias);
- uma proposta *bottom-up*.

Como dificuldades e aspectos negativos, eles salientaram:

- A era pós-método cria mais distância entre teoria e prática;
- Há necessidade de uma formação (teórico-prática) sólida;
- Práticas exigem maior tempo para preparo das aulas;
- O método (em comparação à abordagem) faz o professor pensar, refletir;
- Há dificuldade de implementação em turmas numerosas;
- Impõem a morte dos métodos;
- Exigem conhecimento prévio que muitos professores não têm;
- Há geração de custos para a elaboração de atividades. Quem paga?;
- Podem ser confundidas com o ecletismo aleatório;
- (O pós-método) pode ser visto mais como uma discussão ideológica que pedagógica;
- Desconsideram os aspectos positivos do método;
- O emporamento pode levar a uma subestimação do professor (como se o professor fosse desprovido de poder).

Observa-se, nas ponderações positivas dos professores, que essas propostas são vistas com éticas, originárias das práticas (*bottom-up*), levam a uma formação teórico-prática, promovem a autonomia, o empoderamento e a criatividade do professor, levam em conta o contexto sócio-político-econômico e cultural dos participantes e suas necessidades. Promovem também um espaço para a reflexão crítica sobre as práticas e para a construção colaborativa de conhecimento.

Pode-se observar que, conquanto considerem positivas as novas propostas, fatores da macroestrutura da instituição escolar são mencionados como dificultadores para sua possível implementação, como por exemplo, número excessivo de alunos em sala de aula, falta de tempo para o preparo de aulas mais elaboradas, falta de recursos materiais e de apoio financeiro para a elaboração de materiais didáticos compatíveis e a formação teórico-prática do professor que, segundo os respondentes, é essencial e nem sempre adequada. Alguns chegaram a defender o método, salientando ter ele aspectos positivos que são ignorados pelas novas propostas, que declararam a sua morte.

Essas dificuldades apontadas pelos professores coincidem com ponderações sobre a implementação do pós-método presentes na literatura especializada. Crookes (2009), por exemplo, salienta que a maioria dos professores de línguas não são totalmente livres para fazerem suas opções metodológicas, pois são limitados por convenções sociais, pelas expectativas dos alunos e pelas políticas educacionais. Akbari (2008), por outro lado, afirma que o pós-método exige muito do professor e projeta uma realidade hipotética que não leva em conta as realidades sociais, políticas e culturais do cotidiano de alunos e professores. Ele reconhece que nem todos os professores têm tempo, recursos e vontade de carregar nas costas a responsabilidade e as tomadas de decisão que o pós-método exige deles.

Considerações Finais

Este artigo trouxe à tona algumas reflexões sobre duas metodologias contemporâneas de ensino de línguas que têm permeado as discussões em cursos de formação de professores, buscando mostrar aproximações entre ambas, como se uma tivesse vindo para complementar a outra, contudo fazendo uso de novas terminologias. Com o intuito de registrar a reação dos professores em formação a essas teorias e práticas, finalizo o artigo com um levantamento realizado em uma disciplina de pós-graduação, em que após a leitura e discussão sobre abordagem comunicativa e pós-método, os alunos se posicionaram sobre essas abordagens. Tais posicionamentos sugerem que, muito embora vejam muitos pontos positivos nessas propostas, ainda salientam questões da macroestrutura institucional que dificultam sua implementação, além de tocarem na questão da formação inadequada do professor e na necessidade de uma formação teórico-prática consistente, para que o professor possa navegar para além do método.

Todas essas questões, já frequentes no discurso daqueles que defendem uma educação renovada e de qualidade, precisam ser revistas, se quisermos reverter o ensino de línguas que se apresenta em nossas escolas, especialmente as de ensino fundamental e médio. Alguns caminhos possíveis para reverter tal situação, na formação inicial ou continuada, seriam:

1. Possibilitar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do professor de línguas, para que ele possa atuar de forma independente de um determinado método, prescrito por um livro didático;
2. Propiciar ao professor uma formação teórico-prática sólida, permeada por uma reflexão crítica das teorias acadêmicas, daquelas geradas pelos professores atuantes, que também são produtores de teorias, bem como das práticas observadas e vivenciadas em contextos diversos;
3. Criar condições de interação constante entre os professores em formação, para que possam coconstruir conhecimentos e trabalhar colaborativamente na construção de suas práticas, passando pelo ciclo de observação-reflexão-ação.

Conquanto aponte alguns caminhos como formadora, urge cobrarmos das autoridades melhorias substanciais na educação de línguas deste país, para que as dificuldades e impedimentos impostos pelas macroestruturas políticas, sociais e institucionais possam ser contornados para facilitar o trabalho daqueles que acreditam em mudanças e melhores resultados educacionais.

SOME REFLECTIONS ON COMMUNICATIVE APPROACH, POSTMETHOD AND TEACHING PRACTICE

- **Abstract:** *This article brings some reflections on communicative approach, post-method and teaching practice. It starts with a brief overview of principles which guide both approaches, makes a comparison between them, pointing at several common points which characterize them not as excludent approaches, but complementary ones. It also includes, in this reflection, an evaluation of the same approaches by applied linguistics graduate students in which they take into account their positive and negative aspects in theoretical and practical levels. Finally, implications for teacher education are brought.*
- **Keywords:** *Foreign language teaching. Communicative approach. Postmethod. Pragmatism based on principles. Teacher autonomy.*

REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. Postmethod Discourse and Practice. **TESOL Quarterly**, Malden, v.42, n.4, p.641-52, 2008.
- ALLWRIGHT, D. The Death of Method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, n.10, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.
- ANTHONY, E. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, Oxford, n.17, p.63-67, 1963.
- BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.
- BELL, D.M. Method and Postmethod: are they really so incompatible?. **TESOL Quarterly**, Malden, v.37, n.2, p.325-336, 2003.
- BIZON, M.C.C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo**. 1994. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CROOKES, G. **Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL: Making a Statement**. Cambridge: CUP, 2009.
- HALL, G. **Exploring English Language Teaching: Language in Action**. New York: Routledge, 2011.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.
- _____. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.
- _____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.
- _____. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- PRABHU, N.S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, n.2, p.161-72, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WILKINS, D. **Notional Syllabyses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

_____. Grammatical, Situational and notional syllabuses. In: A.I.L.A. CONGRESS, 3., 1974, Copenhagen. **Papers...** Copenhagen: AILA, 1974.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editores, 2011. p.155-174.

EL EMERGIR EN LA LENGUA Y LA RESIGNIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS: CONSIDERACIONES SOBRE EL PIBID EN LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PROFESOR DE ESPAÑOL EN BRASIL

Ivani Cristina Silva FERNANDES*

- **Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo discutir algunos aspectos de la formación reflexiva del profesor de lengua española en Brasil por medio de la resignificación de experiencias y del análisis de las huellas de la subjetividad en el lenguaje que el sujeto discursivo deja en la materialidad lingüística. Como transfondo, se presenta tal discusión en el contexto de las intervenciones concebidas dentro de la dinámica del subproyecto “PIBID Letras Espanhol” en la “Universidade Federal de Santa Maria”. Guiado por las nociones de la Lingüística de la Enunciación y de la Filosofía de la Educación pensadas en la formación del profesor de E.L.E., se pretende defender la hipótesis de que el profesor-formador de futuros profesores debe involucrarse en experiencias que exijan la valoración de la formación teórica, la postura reflexiva y la actitud (co)responsable como forma de proponer soluciones para problemas recurrentes en determinados espacios educacionales.
- **Palavras-clave:** Profesor reflexivo. Enunciación. Español. PIBID.

Introducción

En sus orígenes, el verbo **reflexionar** (*reflectere*) alude a la noción de “volver hacia atrás”, “curvarse”, “retroceder”, lo que, en el ámbito filosófico, significa examinar nuevamente una cuestión o un tema con el objetivo de aclarar algunos detalles. Según Schöpker (2010, p.207) al tratar del sustantivo correspondiente a tal verbo, la reflexión destaca el hecho del retorno al pensamiento:

Em certo sentido, é o ato de dobrar-se sobre si, de ser “dois”, de pensar a si próprio, suas representações, ideais, sentimentos. De fato, refletir implica uma duplicação, mas também, de modo mais usual, diz respeito à suspensão de um juízo mais assertivo a fim de melhor discernir as coisas, os acontecimentos, os atos etc. Em Locke, a reflexão

* UFMS – Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Santa Maria – RS – Brasil. 97105-900 – icrisifer@gmail.com.

termina por coincidir com a consciência, até porque também a consciência é entendida como uma dobra do ser, um “outro” em nós”, ou simplesmente, ela é, tanto quanto reflexão, uma percepção que temos de nossas próprias operações internas. Esse é, no fundo, o sentido que permanece na filosofia contemporânea [...].

Al considerar los procesos involucrados en el acto de reflexionar, es posible vislumbrar el porqué de este verbo se presentar en las discusiones sobre la formación del profesor, en especial, el de lengua extranjera. La profesión docente, como consideramos el ejercicio de la docencia en este trabajo, implica (o debería implicar) que el profesional se comprometa a repensar constantemente sus enfoques, su relación con los saberes, su modo de marcarse en la lengua extranjera y, consecuentemente, en la materna. En suma, es una postura y una práctica reflexiva. Además, de una manera amplia, es imprescindible educar su mirada hacia cómo él concibe el otro en un escenario tan multicultural, fragmentado y ambiguo en la época rotulada como pos-moderna.

Con todo, en este mismo escenario y alimentada por una búsqueda de resultados rápidos, vemos que existe una tendencia al inmediatismo en los hechos e interacciones, hecho que también se presenta en el cotidiano de las clases de lengua. Por otro lado, los varios cambios de las políticas públicas en el área de la Educación frecuentemente carecen de un debate profundizado entre todos los involucrados: gobierno, investigadores, gestores, profesores y la comunidad escolar en general. Uno de los ejemplos más fragantes fue la repercusión de la Ley Federal n. 11.161/2005, que obliga la oferta de la lengua española en todos los establecimientos de Enseñanza Media de Brasil y la torna optativa en la Enseñanza Fundamental (de 6º al 9º año). Sin embargo, no hubo un análisis previo adecuado para que se discutiera cómo sería la implementación de la ley en las escuelas. Entre tantas cuestiones que se levantaron en el momento, una de las que tuvieron énfasis fue la formación del profesor

Como nos recuerda Perrenoud (2002, p.9), “*o debate sobre a formação dos professores perde-se no labirinto dos mecanismos institucionais. Cada um passa a defender o seu território, sua relação com o saber e seus interesses*”. Cuando nos referimos a la formación del profesor, en particular el de lengua extranjera, debemos antes preguntarnos qué es ser un profesor de lengua extranjera (en Brasil) y cuáles características el profesional debería abarcar. Tales cuestionamientos les invita a que todos los involucrados elaboren sus perspectivas tanto en la rutina escolar como en los órganos representativos de ese colectivo. El investigador francés aún destaca que:

Trata-se de uma perspectiva a longo prazo, de um processo estrutural, de uma lenta transformação. Podemos ajudar a criar as condições para a evolução; porém, nenhuma corporação ou nenhuma reforma pode provocá-la em um curto espaço de tempo, de forma unilateral. Entretanto, não poderá haver profissionalização do ofício de professor se essa evolução não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por

numerosos atores coletivos, durante décadas, para além das conjunturas e alternâncias políticas (PERRENOUD, 2002, p.9-10).

En ese panorama, ha sido ideado un proyecto institucional con el objetivo, por un lado, de valorar la docencia en sus orígenes, es decir, en los cursos de “Licenciatura” y, por otro, de vincular más directamente las acciones entre universidades y escuelas de enseñanza básica. Con estos propósitos, en 2007 fue creado el “*PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*”¹. En 2014, según presenta la página institucional de la “*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*”, tal programa abarcaba 313 proyectos, distribuidos en 284 instituciones de enseñanza superior y que asignaba un total de 90.254 becas (72.845 específicas para los alumnos de la ‘Licenciatura’).

A partir de 2009, la “Universidade Federal de Santa Maria” (UFSM-RS) ingresó en el programa, alcanzando 19 cursos de “Licenciatura” de los 20 existentes en la universidad. Entre tales cursos, el de Licenciatura Letras / Español está representado por un subproyecto. En 2014, a pesar de la variación durante el año, el grupo se constituyó por nueve alumnos de “Licenciatura” (que estaban entre el 3º y el 9º semestres del curso), una profesora supervisora de la escuela de Educación Básica Prof^a Margarida Lopes (Camobi – Santa Maria) y una coordinadora del subproyecto, que también es profesora del curso de Letras / Español en el área de lengua española y del Postgrado en Letras. El subproyecto realizó actividades en los grupos de la Enseñanza Fundamental y Media, en que 165 alumnos fueron beneficiados.

Durante la experiencia, fueron el cerne de nuestro trabajo muchas indagaciones relacionadas a la esencia del profesor de lengua extranjera y cómo se (re)construye este esbozo. A partir de este trasfondo, nos gustaría reflexionar sobre los desafíos del trabajo de formación inicial de los futuros profesores de español como lengua extranjera para brasileños, en especial, cuando nos referimos a su posición de apropiarse de la lengua como sujetos a la vez que toman conciencia de su papel de guiar el otro en ese mismo camino. Por otro lado, con base en las nociones de la Lingüística de la Enunciación, pretendemos realizar un paralelo entre los procesos enunciativos y el de hacerse profesor, una vez que el individuo se enuncia como articulador de voces y surge en la materialidad lingüística de la lengua española y portuguesa entre el simulacro de la transparencia y la constancia de lo diferente. Y ese conjunto sorprende por la sutileza.

¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

Enunciar y enunciarse en español: ¿cómo hacerse sujeto en la lengua?, ¿cómo esbozar el *ethos* docente?

Muchos paralelos ya se construyeron con la finalidad de explicar las características de un profesor de lengua extranjera, entre ellos, profesor interculturalista como nombró Serrani (2005). Según la investigadora, tal profesor es un perfil que:

[...] corresponde ao de um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem de sala de aula [...]. O perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural (SERRANI, 2005, p.15-18).

A partir de las palabras de Serrani, destacamos que la posición del profesor de lengua, en particular el de lengua extranjera, debe ser la figura que está en el entremedio, es decir, el profesional que se propone a pensar en cómo las identidades fragmentadas y múltiples que surgen en cada discurso se enlazan y de qué forma. Desde luego, no es una actitud valorativa que busca una jerarquía entre las identidades, sino una postura reflexiva que busca analizar los puntos de unión y disyunción entre los discursos, las voces y las imágenes de los interlocutores en cada materialidad.

Ocupar el lugar de articulador de las discusiones y de las voces en el aula requiere antes que el individuo en formación como profesor consiga desarrollar ese papel consigo mismo y entre sus pares. Y, lo que nos parece más importante, cuestionar de qué modo su imagen discursiva surge en y por la lengua extranjera para que se pueda comprender los desafíos que los discentes enfrentan en marcarse en otra lengua, aunque no sean conscientes de ello.

Estamos de acuerdo con Revuz (1998, p.227) cuando destaca que el hecho de aprender una lengua extranjera implica hacerse otro, una vez que existen rupturas, descubiertas y apropiaciones. Hay que asumir el desconocimiento de sí y del otro como interlocutor y del Otro como elemento de la alteridad, de lo distinto que está en sí y que le permite esbozar quien es cada uno.

Ese preámbulo filosófico-discursivo nos acerca a nuestro eje de discusión: la necesidad de reflexionar sobre la emergencia de cada uno en la materialidad de la lengua extranjera y cómo ello puede resignificar experiencias. Entre los varios caminos que podemos elegir, nos hemos decidido guiar por las nociones de la Lingüística de la Enunciación, área en que se reúnen teorías que, por diferentes vías, discuten los procesos enunciativos.

En primer lugar, dos nociones importantes se refieren al acontecimiento y a la materialidad lingüística: la enunciación y el enunciado. La enunciación, según Benveniste (2006, p.82), es el “*colocar em funcionamento a língua por um ato individual*

de utilização” y, por consecuencia, es por medio de la enunciación que el sujeto se construye constantemente en cada momento único en que se apropia de la lengua y conforme las condiciones de producción y los géneros discursivos involucrados en este fenómeno.

Por otra parte, la enunciación deja sus huellas en la materialidad lingüística, su producto que reconocemos como enunciado (FLORES et al., 2009). Como enfatiza Fiorin (2005), el enunciado es el espacio en que el sujeto se revela y se marca. Es también en el enunciado que los mecanismos lingüísticos se articulan, sea en la modalidad oral, sea en la escrita. De ahí que destacamos que el profesor de lengua extranjera, en nuestro caso, el de español, debe desarrollar una mirada sensible hacia la lengua y su materialidad y buscar analizar sus sutilezas y articulaciones, sin olvidarse del universo del discurso en que se insiere la producción de tal materialidad. En definitiva, como enfatiza Kulikowski y González (1999, p.14), “lo dicho es inseparable del decir, no hay enunciados aislados, no se pueden trabajar actos de habla elementares en el sentido único, no se pueden enseñar / aprender enunciados independientes separados de la enunciación”.

Aunque la Lingüística de la Enunciación enfoque el sujeto del enunciado, una vez que observa “*as marcas da enunciação do sujeito no enunciado*” (FLORES, 2008, p.94), no podemos restringir la discusión en ese sujeto sin observar el de la enunciación: el docente y los discentes en la interacción. Son ellos los protagonistas en el sistema de enseñanza. Además, muchas de las transformaciones de postura podrán observar cuando este sujeto de la enunciación se convierte en el sujeto del enunciado en la materialidad en español.

En el caso del análisis de la lengua española en el contexto de los aprendices brasileños, estudiarla significa afrontar falsas transparencias y las generalizaciones extremas, muchas veces consecuencias del imaginario sobre el español y sobre las sociedades involucradas en los discursos en tal lengua. La deconstrucción y reconstrucción de los imaginarios y discursos son primordiales en la labor del profesor.

Al repasar las palabras de Kulikowski e González (1999) sobre la búsqueda de la “justa medida de una cercanía”, es importante enfocar que apropiarse del español es un proceso continuo de percepción de una nueva organización lingüística, un orden distinto de regularidades, un interdiscurso del otro en que sentidos distintos surgen en y por la lengua española. De ese modo, proponerse analizar las maneras distintas de estructuración fonético-fonológica, morfosintáctica y enunciativo-discursiva del español influye en la construcción de una perspectiva más crítica sobre la materialidad lingüística del portugués brasileño.

Para entender ese proceso de estar en el “entremedio” y vivenciarlo, el profesional en formación en la docencia del español necesita pensar el proceso enunciativo no sólo en la perspectiva lingüística estricta, sino reflexionar cómo él propio se enuncia en portugués y en español, esbozando un *ethos* (es decir, una imagen discursiva conforme determinados objetivos, interlocutores y condiciones de producción) que surge en la

materialidad y se molda continuamente en el seno de las articulaciones de voces y de la intersubjetividad en el lenguaje. Es imprescindible pensar sobre las imágenes discursivas de los interlocutores, en que la voz de un “yo” implica la existencia de un “tú” como nos reza la noción benvenistiana de intersubjetividad.

No existe un único camino, tampoco una ruta o un manual para ser recorridos. Sin embargo, es importante formular algunas preguntas esenciales como las que mencionamos en nuestro subtítulo. De esa manera, si consideramos que enunciar es un acontecimiento individual en que se combinan la forma y el sentido, podemos concebir que enunciarse como profesor es combinar determinada perspectiva, postura y actitud con algunos sentidos de la emergencia de un *ethos* discursivo docente, es decir, la construcción discursiva de una imagen de ese locutor docente que tiene como finalidad influenciar sus interlocutores en determinado contexto de producción. Incluso, una de las maneras de entender la enunciación es concebirla como área que enfoca cómo el hombre y sus singularidades se presentan en el lenguaje y dejan sus huellas en la lengua.

Por otra parte, también es elemental saber trazar cuáles son las condiciones de producción y el contexto educacional en que el español será discutido, para que, posteriormente, podamos pensar qué tipo de imagen de profesor se quiere esbozar por medio de actitudes y posturas. Para mejor direccionar nuestra discusión, en el presente trabajo, vamos a restringir nuestros comentarios al contexto de la enseñanza pública básica, lo que no impide que las consideraciones aquí elaboradas puedan ser repensadas en otros espacios.

En la parte dedicada a la enseñanza del español de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p.129), observamos que tal documento pretende:

[...] proporcionar algumas reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles. Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da identidade.

Queremos enfatizar en ese momento que, en la formación de los brasileños, el español no sería una lengua que debe servir a fines estrictamente comunicativos e inmediatistas, sino que es una lengua esencial para que se comprenda la diversidad y la multiplicidad de perspectivas existentes en la realidad en que vivimos, lo que implica el proceso de ponerse en el lugar del otro para poder entender el lugar de uno en la dinámica de esta realidad; es intentar dialogar con el Otro que existe en nosotros. Así, la enseñanza del español debe “*levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a*

partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p.133). En otras palabras, se pretende formar ciudadanos críticos y actuantes en una sociedad plurilingüe y multicultural. Por consiguiente, en el mismo documento, se concibe al profesor como actor que (re)construye saberes.

Con todo, creemos que se puede lograr esa meta si exponemos los futuros profesores a ese proceso de hacerse ciudadano en una realidad multicultural y plurilingüística en los contextos paradójicos de la enseñanza pública. Hay que colisionarse teoría y práctica pues, en cada caso particular de aprendizaje, es importante tener la experiencia como profesor para que se pueda gerenciar los procesos enunciativo-discursivos y las paradojas existentes en ese contexto.

González (2014, p.39) lista tres aspectos fundamentales en la formación del profesor de lengua extranjera: a) “buen desempeño en la lengua que enseña”, b) conocimiento sobre la lengua que enseña y c) “ejercicio de la crítica, de la libertad y de la autonomía”. Para alcanzar esa finalidad, es necesario construir un conocimiento teórico sobre la lengua y sobre las teorías lingüísticas y metodológicas como punto de partida y, posteriormente, ejercitar la mirada sensible hacia la materialidad lingüística y sus análisis. Desde el punto de vista metodológico y didáctico, también es básico poseer conocimientos consistentes sobre los principales postulados y, a partir de un análisis del contexto educacional de la comunidad y de las características de cada grupo de alumnos, el profesional debe esbozar un plan de acción que contemple las etapas de pre introducción, desarrollo y evaluación formativa de la dinámica en el aula.

La sistematización de todos esos aspectos constituye un proceso largo y constante que implica, como destaca Perrenoud (2002), formar individuos capaces de desarrollarse, de aprender según la experiencia, lo que suscita una reflexión sobre sus preferencias con relación al hacer, sobre lo que se hizo y sobre los efectos de tales acciones:

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, savoir-faire, método e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em sala de aula. Também é preciso criar ambientes que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade (PERRENOUD, 2002, p.18).

De ese modo, el proyecto PIBID Letras / Español proporciona un espacio de discusión y (re)construcción sobre el español, al desafiar a los estudiantes en formación que dejen *“sua profissão de aluno para se tornarem atores de sua formação e que aceitem formas de envolvimento, de incerteza e de complexidade que podem, com razão, aterrorizar, aqueles que se refugiam no saber”* (PERRENOUD, 2002, p.18).

Tener la conciencia de qué es enunciarse como alumno, de qué es enunciarse como profesor de español en lengua extranjera (E.L.E.) y, a partir de ello, ir construyendo el

saber qué diferencia un proceso del otro conforme las condiciones de producción que se presentan es un reto imponente. No es suficiente estar en las clases en la universidad discutiendo teorías y metodologías. Tampoco es suficiente ingresar en las prácticas, siguiendo los ejemplos que ya existen. Estas actitudes extremadas no permiten elaborar una visión realista, ética y eficaz sobre los hechos. Es más, puede influenciar a los estudiantes de graduación a que no ingresen en la experiencia docente o que lo hagan de forma que muy pronto se resignen con las circunstancias, se conviertan en un profesional automatizado que trabajan solo para sobrevivir a las cuestiones burocráticas. La mayoría se olvida de la implicación principal de la docencia: la labor “con” y “por” el otro con la finalidad de auxiliar la formación de los demás miembros de la sociedad, lo que permite, consecuentemente, que uno, como pueda, aporte su contribución para modificar la realidad en que se insiere, con efectos que huyen a nuestro control.

Práctica reflexiva docente: el resignificarse en la experiencia y por la experiencia.

Tras considerar la importancia del sujeto marcarse en el lenguaje, enunciándose y recreando su imagen discursiva como docente, otro punto esencial para que uno se construya como profesor en lengua extranjera es saber observar la realidad de la enseñanza y resignificar las experiencias. Intentar vivenciarlas desde otras perspectivas, a lo mejor, es una de las acciones más costosas a la vez que es una de las más gratificante del profesional que ejerce la enseñanza de algún campo de conocimiento. En lengua extranjera, esa visión desde otros puntos de vista toma una mayor proporción.

En ese trabajo, entendemos el concepto de resignificación de experiencia docente como un proceso en que el individuo observa una experiencia didáctica con una mirada perspicaz, analiza los hechos a partir de cuestionamientos y del contexto específico de la situación y, posteriormente, imprime otras interpretaciones y otros sentidos que permiten la tomada de una posición más crítica y reflexiva con relación a los cambios que deben ser tomados para el perfeccionamiento de esa experiencia. Tal proceso resulta de tres ejes: 1) la (re)lectura y (re)discusión de nociones teóricas; 2) la interlocución entre todos los involucrados en la experiencia, en especial los estudiantes en formación, profesionales formados y tutores y 3) la actitud de (co)responsabilidad y proactividad.

El primer eje, la cuestión teórica, se refiere al justo lugar del estudio de la teoría en la formación docente. En el caso del E.L.E., las teorías lingüísticas, literarias, pedagógicas, entre otras, son indisolubles de la práctica, como ya enfatiza González (2014, p.38-39):

Una práctica teóricamente fundamentada, cuando estamos hablando de enseñanza de lenguas, supone, a mi modo de ver: tener, por lo menos, una concepción clara de lo que es una lengua y ser coherente con ella; tener un concepto de gramática [...] tener claro, entre tantas cosas, lo que es un género, un texto, el discurso, porque

todo ello es lo que nos permite comprender e interpretar cada texto a partir de sus condiciones de producción [...]; además, hace falta una interpretación clara, y acorde con lo que asumimos sobre los elementos anteriores, de lo que es aprender/adquirir una lengua, su gramática y todo lo demás que la configura, de lo que puede ser constituirse como sujeto en una lengua. La comprensión de todo ello es indispensable para garantizar la mayor coherencia posible con esos presupuestos en nuestra conducta diaria de profesores e incluso para practicar, deliberadamente, cierto grado de incoherencia.

Por lo tanto, las teorías nos ofrecen un punto de partida para que el profesional se posicione en el momento de observar un fenómeno lingüístico, describirlo, analizarlo y elaborar hipótesis interpretativas. Antes de ser visto como “dogma de fé” para ser defendido, la noción teórica nos da una perspectiva, que puede ser aceptada o rechazada de forma parcial o no. Es un lugar provisorio, pero esa inestabilidad permite que el profesional docente desarrolle constantemente su visión analítica y metodológica sobre el funcionamiento lingüístico, característica primordial para construir autonomía en la acción. El profesor no debe(ría) ser un “aplicador de metodologías”, desarrolladas por investigadores. Ello contribuye para una tensión entre las prácticas realizadas en las universidades y en las escuelas que, a propósito, nunca debería existir.

El segundo eje, la cuestión de la interlocución, se vincula a la importancia de un cuestionamiento objetivo y claro sobre las expectativas, dificultades, posibles intervenciones en el ambiente escolar. Sin embargo, tal interlocución solo es posible si se configura un grupo en que hay empatía en el sentido de que uno se ponga en el lugar del otro y con la mirada del otro sobre determinada situación. Es realizar un esfuerzo para entender como el otro actuaría en aquel momento para, posteriormente, poder sugerir una solución más adecuada al problema.

Se presentan muchas “fórmulas”, “planes” y “estrategias” de actuación, pero no se considera la posición de los individuos involucrados en las circunstancias relacionadas a la rutina docente. Este aspecto es uno de los más problemáticos en cualquier trabajo colectivo porque inviabiliza la visión de grupo, de que hay un conjunto de personas que trabajan en pro de un objetivo en común. En este contexto, es muy importante prepararse para afrontar diálogos difíciles, pues no está en juego probar la verdad o la razón de algo o alguien, sino desarrollar las percepciones de los hechos, los sentimientos involucrados y las identidades amenazadas.

Para construir un trabajo colectivo ante un reto, es esencial ejercitar una postura dialógica que, de acuerdo con las discusiones de Stone, Patton y Heen (2011), significa articular: 1) percepción de la subjetividad de los involucrados; 2) elaboración de un significado y de sentidos comunes; 3) construcción de nuevas perspectivas de la realidad; 4) fortalecimiento de los vínculos; 5) observación del proceso de pensamiento de los miembros del grupo; 6) elaboración de grupos de proyectos de intervención y 7) atenuación de actitudes automáticas y posturas cartesianas. Poner en práctica todos

estos aspectos es algo que necesita tiempo y serios propósitos de aprender a hablar y a escuchar activamente. En suma, la interlocución es entendida aquí como establecer diálogos que objetivan fortalecer lazos, identificar y cuestionar posturas rígidas y profundizar percepciones sobre las situaciones y los relacionamientos.

Todo lo anteriormente expuesto está relacionado con las posturas y actitudes que los futuros profesionales docentes deben desarrollar en su práctica, una vez que se trabaja íntimamente con la formación del otro, pero, para ello, está implícito cuidar conscientemente con la propia formación en todas las áreas (teórica, pedagógica, personal, entre otras). Educar es profundizar una mirada abarcadora y sutil sobre los hechos y las personas. Al recordar las palabras de Morin (2011, p.13) cuando se refiere a los siete saberes imprescindibles a la Educación del futuro, vemos que el filósofo defiende, enfáticamente, que es básico reconectar los diferentes saberes, pues:

A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo. É fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social.

Se alcanzará tal meta, si se articulan las áreas de conocimiento de modo interdisciplinar, en que se enfoquen siete saberes fundamentales: el estudio de las características y límites del conocimiento; el estudio de los principios del conocimiento pertinente; el estudio de la condición humana; el estudio de la identidad del género humano; el estudio del desafío de las inseguridades; el estudio de la comprensión y, finalmente, el estudio de la ética del ser humano.

Al pensar sobre la enseñanza de la lengua extranjera, en especial del español para brasileños, en el contexto de los siete saberes preconizados por Morin (2011), podemos construir intervenciones en las clases de español que objetiven la discusión entre modos de comprender los demás. Es importante ejercitar la paciencia de observar y escuchar activamente el otro y su perspectiva antes de que uno se posicione, lo que exige flexibilidad y el encontrarse en la mirada y en el lugar del otro. De ese modo, relacionar los contextos sociales, históricos, culturales y económicos de las sociedades brasileñas e hispanas, nos permite recurrir un camino de sutilezas entre las transparencias e identidades que dialogan para exigir el reconocimiento de la singularidad. Es el acercamiento y la cooperación por medio del respecto por la idiosincrasia del diferente.

O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna o alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2011, p.82).

Nuevamente surge un término clave para ese trabajo: la intersubjetividad. En otras palabras, en el lenguaje, el “yo” solo existe cuando se dirige hacia un “tú” y ese “tú” surge por medio de las palabras de un “yo”. Es la naturaleza del lenguaje. Cuestionar cómo esas emergencias se dan en el portugués de Brasil y en el español es uno de los aspectos que más contribuirían para la formación del individuo en las clases del español. A partir de este punto, se abre la posibilidad de debatir cuestiones culturales.

Discutir el aspecto cultural es otro punto importante, una vez que es la oportunidad de ubicar el aprendiz de lengua extranjera como ser activo de criticidad e interpretación. Muchas veces, la cultura se limita a ser un aspecto motivacional o es empleada como subterfugio para iniciar un trabajo con estructuras gramaticales. Sin embargo, al pensar sobre determinada manifestación cultural, los sujetos pueden cuestionar su vínculo con los demás y con la naturaleza a partir de determinados lugares. Una vez más uno tiene la posibilidad de ejercitar la empatía y ponerse en varias perspectivas y lugares. De ese modo, estamos de acuerdo con Nardi (2010, p.397) cuando enfatiza que:

[...] a cultura deve ser vista, portanto, como um lugar de interpretação. Assim compreendida, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem de segunda língua, um momento propício de promoção de deslocamentos capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos. Passa-se, assim, do simples registro de um imaginário sobre o outro para o questionamento de sua cristalização, o que implica afastar-se da compreensão da pluralidade cultural como um espetáculo de variedade [...].

Trabajar didácticamente a partir de las manifestaciones culturales, además de referirse al estudio de la comprensión, puede vincularse también a los saberes morinianos de identidad, de condición humana y de afrontar las inseguridades, puesto que es inevitable mencionar la cuestión de pluralidad. Como ya discutimos en otros trabajos, referirse a la cultura es explicitar lo plural en lo tocante al discurso y a la lengua, lo que implica concebirlo como el movimiento de ponerse en el lugar del otro para, posteriormente, volver a ponerse en su lugar de forma más consciente y reflexiva, lo que desencadena una perspectiva de flexibilidad y empatía con relación a lo diferente que se ubica fuera y dentro de uno mismo. La pluralidad es un lugar de construcción e intercambio de vivencias y, por ello, también es un lugar de movimiento y de reflexión.

Por último, en lo que se refiere al tercer eje, la (co)responsabilidad y la proactividad son actitudes en que la articulación del grupo es imprescindible, a pesar de que son aspectos muy difíciles para que sean incorporados en un equipo. En general, existe la tendencia de que uno intente no responsabilizarse por las consecuencias negativas de una situación, al culpar los demás o las circunstancias. Con todo, una acción reflexiva

debe incentivar la (co)responsabilidad, es decir, cuando cada uno en una agrupación ambiciosa traer la responsabilidad para sí y, de este modo, desencadena respuestas con resultados.

Segundo Cordeiro (2013), las circunstancias forman parte de lo incontrolable en una determinada situación. Ahora bien, se puede controlar la forma cómo reaccionamos ante los hechos. De esa manera, es necesario orientar las acciones a partir de dos cuestiones: ¿Cómo puedo contribuir para solucionar tal problema? ¿Cómo puedo hacer la diferencia para mejor? En ese sentido, es aconsejable elaborar buenas preguntas que nos hacen buscar respuestas innovadoras y no soluciones ya convencionales. Ello es una actitud que se espera del profesor en el contexto de la educación brasileña actual.

La (co)responsabilidad implica otra actitud: la proactividad. Mostrarse responsable de las elecciones, independientemente de las circunstancias. La persona proactiva se preocupa en realizar su colaboración, además de auxiliar los demás en sus contribuciones. Para ello, es básico enfocar en las soluciones del problema, en las necesidades del grupo y en el perfeccionamiento continuo individual y colectivo.

Ejercitar estas dos virtudes relacionales es imprescindible en la docencia no solo en el ámbito profesional, sino como forma de desarrollo personal de los docentes y discentes. Creemos que posiblemente es uno de los procesos más difíciles de ser incorporados en un grupo. En la realidad actual, la mayoría de los contextos incentivan el individualismo y el materialismo, aunque hay innumerables iniciativas que promueven pensamientos y actitudes colectivas, solidarias y reflexivas.

Después de todo lo comentado, abogamos que es basilar iniciar los profesores en formación en el proceso de construcción de una actitud reflexiva por medio de la resignificación de experiencias y del análisis del funcionamiento lingüístico con la finalidad de sensibilizar la percepción sobre la emergencia del sujeto en el lenguaje y su naturaleza intersubjetiva. Desarrollar ese proceso supone iniciativas complejas que involucren gestores de varios ámbitos administrativos, docentes, discentes y toda la comunidad que participe de cualquier acción educacional.

El escenario: el subproyecto PIBID Letras / Español en la realidad santamariense.

En ese momento, es importante que se manifieste un cuestionamiento: ¿cómo se puede concretizar en posturas e intervenciones el proceso de reflexión docente y resignificación de las experiencias? En todo Brasil, existen proyectos que pretenden alcanzar esa meta y uno de estos es el *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*, una acción del gobierno federal hacia la valoración de los cursos superiores de formación docente (Licenciatura). De acuerdo con Neves (2014), tal programa tiene como objetivos:

- la participación en experiencias innovadoras e interdisciplinarias;
- la integración entre Universidad, Escuela y Comunidad;
- la articulación entre enseñanza, investigación y proyectos de extensión universitaria;
- la elaboración de intervenciones a partir de la identificación de problemas concretos de la rutina escolar;
- el incentivo a los profesores en formación y a los profesores en ejercicio para que renueven su práctica docente.

La “Universidade Federal de Santa Maria” (UFSM/RS) se incorporó al programa, presente en más del 90% de los cursos de “Licenciatura” de la presente institución. Uno de los cursos que ha manifestado interés es el de Licenciatura en Letras / Español que, en 2014, tenía un equipo aproximado de nueve universitarios, una profesora supervisora y una coordinadora y profesora del curso de Letras/ Español. La actuación del equipo tuvo lugar en la escuela de educación básica Prof^a Margarida Lopes y abarcaba los alumnos de la Enseñanza Fundamental y la Media.

La primera etapa consistió en combinar la lectura y la discusión sobre temas básicos del español como enseñanza / adquisición de lengua extranjera, el trabajo con la expresión escrita y la expresión oral en español y la perspectiva contrastiva portugués / español. Pensar sobre algunas nociones básicas sobre lengua, lenguaje, aprendizaje y cómo estas nociones podrían convertirse en base para elaboración de la propuesta ha sido un proceso costoso e intenso en el ejercicio de ubicarse como alumno de graduación y como profesor. Además, se propició un momento de estudio sobre la realidad escolar. En este sentido, recordamos las palabras de Perrenoud (2002, p.171) al comentar sobre el sentido y las finalidades de la escuela:

Nenhum formador de professores pode ignorar o problema das finalidades da escola e de seu sentido. Somado a isso, não pode resolvê-lo, pois ele está no centro das contradições do sistema educativo e da intenção de educar e instruir: contradições entre o desejável e o possível, entre as promessas e os atos, entre as belas idéias e as resistências à realidade, entre as aspirações democráticas e os mecanismos de exclusão.

Por otra parte, se ha destacado el papel del profesor también como el de investigador por medio de la necesidad de registrar las actividades y de divulgar los resultados. En tal punto, surgió el reconocimiento de la relevancia de los géneros académicos (resúmenes para eventos, artículos, diapositivas para presentaciones, etc.), así como lo imprescindible que es crear un proyecto de texto para manifestar un discurso coheso y coherente, todo ello en el contexto de las dos lenguas. Al referirse sobre la formación del profesor, González (2014, p.24-25) manifiesta, de forma vehementemente crítica, una serie de indagaciones sobre la investigación teórica y su lugar en la formación:

Ahora bien, ¿hasta qué punto reconocemos que la labor docente no es un lugar secundario, donde solo se ponen en práctica (conscientes o no) ideas de grupos de elite, sino ese momento fundamental de investigación experimental que hará que las teorías se muevan y avancen? ¿Hasta qué punto estamos teniendo en cuenta ese proceso cíclico, esa fuerte relación de interdependencia, podríamos decir, entre teoría y práctica, esa dinamicidad y esa complejidad cuando concebimos la formación del profesor? Al contrario, la palabra de orden que muchas veces se escucha es “simplificar”, en gran parte para atender a la urgencia [...] Pero se puede preguntar: ¿no se está confundiendo simplificar con reducir? ¿En realidad, no se estará mistificando?

Nos damos cuenta en las discusiones del grupo PIBID que el primer obstáculo es amenizar la actitud demasiadamente inmediatista que corrompe la didáctica de la lengua extranjera (¿Cómo enseñarle X a este grupo y terminar el programa en el tiempo establecido?) que procede de la dinámica y del lugar que el español ocupa en la escuela pública. Antes, es fundamental buscar una argumentación coherente del porqué se aplica tal metodología en ese contexto, vinculada a algunas teorías del lenguaje, a algunos conceptos claves de cómo se entiende la lengua, el enseñar el español, el papel del español en la formación del ciudadano brasileño de determinada región. Más que ofrecer respuestas parcialmente seguras, el proyecto se propone a sembrar preguntas y a desconstruir paradigmas. Oscurecer para, posteriormente, aclarar algunos caminos...

En ese contexto, se presenta un segundo bloque de lecturas que objetiva ubicar la cuestión del español en la enseñanza de la escuela pública. Por lo tanto, la discusión sobre los “Parâmetros Curriculares Nacionais”, las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, el “Projeto Político e Pedagógico” de la escuela viene a complementar el esbozo de aspectos relevantes que se debe llevar en cuenta cuando uno pretende construir una postura docente como profesor de español en determinada escuela. Se debe observar atentamente el espacio en que el profesional de la docencia va a actuar.

En este punto, las dificultades y dudas ya amenazaban el ánimo de muchos integrantes, lo que motivó volver a lecturas y a discusiones sobre qué sería el PIBID y por qué estar en ese proyecto. Es decir, ello significa que uno debería construir una visión sobre su formación docente, sobre su curso de graduación y sobre la elaboración de un *ethos* del profesor deseado, al considerar las potencialidades y límites que cada circunstancia nos ofrece. Estábamos dedicando esfuerzos para la elaboración de un proyecto común con objetivos claros en que los vínculos fuesen más amplios y significativos que la cuestión administrativa de realizar algunas tareas para que le otorguen al estudiante una beca. Cuestiones sobre ética profesional, formación del ciudadano y (co)responsabilidad en mi formación y la del otro fueron temáticas recurrentes a partir de aquel momento. De ese modo, trabajar la noción de

ethos docente fue una manera de trabajar la construcción de la imagen discursiva del profesor y su importancia, lo que enlazó teoría y práctica.

En la segunda etapa, después de muchos intercambios de posiciones, el equipo identificó como prioridad de acción en la escuela en que estaban el problema de la percepción de sí y del otro. Ese tema conlleva un enfoque multidisciplinar e interdisciplinar, en que saberes circulan, se sobreponen y se reorganizan para analizar y construir una perspectiva de un determinado tema o problema en toda su complejidad.

De esa forma, se ideó una exposición, posteriormente bautizada como “Olhares Essenciais”, en que grupos de alumnos de la Enseñanza Fundamental y Media producían sus microcuentos en español a partir de fotografías realizadas en su cotidiano. Para lograr tal conjunto, el equipo ha trabajado y ha articulado las nociones de “género textual”, “microcuento” e “instante decisivo”, conceptos respectivamente del área de la Lingüística Textual, de la Literatura y de la Fotografía.

Es primordial mencionar que el título de la exposición ya apuntaba hacia la valoración de elaborar una mirada sensible a la experiencia, a la realidad y al otro. Es diferenciar lo esencial de lo secundario o de lo superficial. Por otro lado, la propia actividad distinguía la intersubjetividad del momento irrepetible de la enunciación (la captación del movimiento, por ejemplo) y las marcas que habían en el enunciado (la fotografía) que, a su vez, creaba condiciones para la producción de nuevas enunciaciones y sus respectivos enunciados (los microcuentos). Por supuesto que todas esas diferencias e hipótesis han sido elaboradas *a posteriori*, pero ello forma parte del proceso de maduración docente.

Nos gustaría destacar la noción fotográfica de “instante decisivo”, concebida por el padre del fotorreportaje, Henry Cartier Bresson (1908-2004), uno de los fotógrafos más renombrados del siglo XX y co-fundador de la agencia fotográfica Magnum. Como esboza Badger (2009, p.104), el “instante decisivo” es la fotografía que capta:

[...] el momento importante en el flujo constante de la vida y lo capta en una fracción de segundo [...]. De hecho, el momento decisivo se define mejor como el instante en que forma y contenido se unen para crear una imagen cuyos elementos formales, emocionales, intelectuales y poéticos tienen sustancia, es decir, que le confieren un significado real.

En otras palabras, estamos de acuerdo con Nates (2011) que es la fotografía, cuyo protagonista es el movimiento, en que hay un tiempo, un espacio y un motivo, lo que puede formar una secuencia narrativa con función dramática. El propio Cartier Bresson ilustra ello en *Detrás de la estación de Saint-Lazare* (1932):

Figura 1 – *Detrás de la estación de Saint-Lazare* (1932)



Fuente: Nates (2011).

Como podemos deducir, además de poder trabajar el contexto histórico y cultural de una de las fases más importantes del siglo XX relacionada al recorrido profesional de Cartier Bresson, con el concepto de “instante decisivo” se ha podido discutir algunas cuestiones filosóficas y sociológicas tales como la elaboración de una perspectiva, algunos conceptos de la “realidad”, lo efémero *versus* lo eterno, el punto de vista sobre un hecho, la creación narrativa en la imagen y en la escritura, entre otros.

Ese último punto ha sido propicio para vincular el tema de cómo el sujeto puede observar e interpretar la realidad con las manifestaciones literarias, en especial en lengua española, una vez que uno de los ejemplos más célebres de microcuento – “El dinosaurio” – viene del escritor guatemalteco Augusto Monterroso (1921-2003), publicado en “Obras Completas (y otros cuentos), en 1959: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. La noción de unidad mínima narrativa que provoca el máximo de impacto y efectos de sentidos combina perfectamente con la idea de énfasis al instante ínfimo de movimiento.

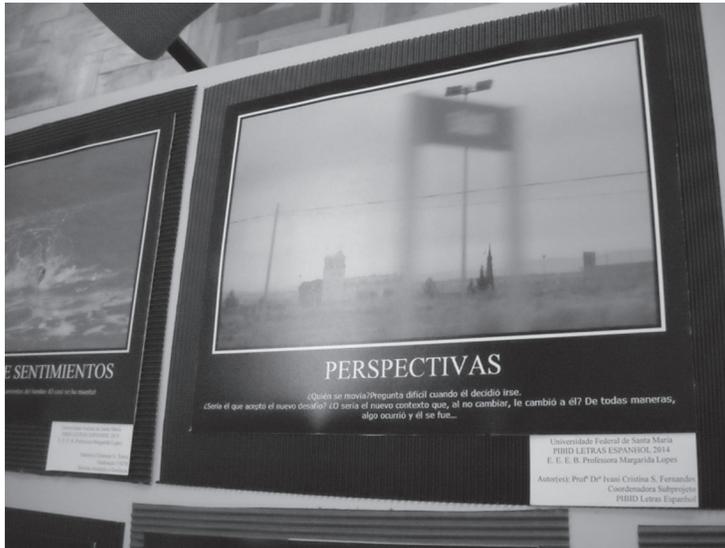
Al considerar los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera en la escuela pública y el énfasis de una perspectiva enunciativo-discursiva del español, optamos por ese enfoque de conjunción entre sujeto, lengua y arte debido al hecho de que las manifestaciones artísticas pueden ser un instrumento terapéutico en la medida de que pueden convertirse en un guía de autoinvestigación para los cuestionamientos existenciales como defienden Botton y Armstrong (2014). Según esos filósofos, el arte posee siete funciones terapéuticas: rememoración, esperanza, sufrimiento, reequilibrio, comprensión de sí, desarrollo humano y apreciación. Por lo tanto, la perspectiva terapéutica se añade a las demás maneras de valorar el arte como una visión técnica, política, histórica y contestadora.

Ha sido un largo recorrido para que los alumnos de la Enseñanza Fundamental y Media comprendieran la esencia de los dos conceptos, así como fue complejo, e igualmente trabajoso, que el equipo percibiera las principales interrelaciones entre estos conceptos y la cuestión de percepción de sí y del otro, de marcarse en una materialidad (lingüística y/o imagética), la subjetividad en el lenguaje, la (re)creación de un hecho. Todo ello traspassando el estudio de la lengua española y la integración suya con el contexto de las demás asignaturas y con los temas pertinentes a la comunidad y a cada uno de los individuos involucrados en la experiencia. Frecuentemente, los integrantes reducían el conjunto a las nociones de “realizar fotografías que contengan movimientos” y “escribir narraciones con menos de tres líneas”.

Otro aspecto problemático se refiere a cómo trabajar didácticamente con tal tema, considerando las limitaciones del tiempo de las clases y de la logística de la escuela. Es más, cómo articular y realizar una muestra fotográfica en que los alumnos fotografiasen escenas de su cotidiano a partir del principio del “instante decisivo” y, posteriormente, redactasen un microcuento, en español, inspirados en esas imágenes.

Varios factores han dificultado el trabajo: la diferencia de motivaciones entre sacar las fotos y elaborar los cuentos; los conocimientos parcos de la expresión escrita en español (y también en portugués en algunos casos), la logística para recoger fotos y cuentos; combinar cuentos y fotos, entre otros. Incluso, como estrategia para influenciar el grupo y entender la dinámica de la tarea, todo equipo pibidiano (profesora coordinadora, profesora supervisora y alumnos becarios) ha tenido que sacar una foto y elaborar su microcuento.

Figura 2 – Una de las fotos de la exposición



Fuente: Arquivo pessoal PIBID Letras / Espanhol 2014.

Ha sido un modo de observar, vivenciar y resignificar la experiencia desde una perspectiva externa (como mediadores de las tareas) y desde una perspectiva interna (como más un sujeto que formaba parte de la experiencia). También se ha vivenciado la teoría de enunciarse en una determinada materialidad, pues no siempre el proceso de discutir la teoría y colocarla en práctica fue lineal. La redacción de la presentación de la muestra ha representado una oportunidad de reevaluar la actividad y explicitar para el grupo cómo las bases teóricas pueden estructurar la teoría e/o cómo la práctica puede cambiar la visión sobre determinada teoría. Además, ha sido otra forma de fortalecer el equipo alrededor de un objetivo común.

Sin embargo, todos esos obstáculos fueron testes para ejercitar la (co) responsabilidad y la articulación entre teoría y práctica en circunstancias recurrentes en la escuela pública. Las fases de montaje de la exposición, en varios ambientes, también ha creado una ocasión para negociar objetivos y sentidos, para vivenciar las limitaciones de recursos de todos los ámbitos, para proponer alternativas delante de imprevistos, etc.

Figura 3 – Organización de las fotografías



Fuente: Arquivo pessoal PIBID Letras / Espanhol 2014.

Además de la comunidad santamariense y escolar, se ha presentado la exposición en varios eventos académicos, talleres para profesores y eventos relacionados con otros subproyectos del PIBID. Han sido vivenciadas concepciones muy presentes en las Orientaciones Curriculares – alteridad, diversidad y heterogeneidad – en que mediadores también fueron mediados por la propia experiencia al surgir como agentes de (co)construcción de saberes.

De esa manera, tal contexto ha propiciado evaluaciones constantes de los resultados y, principalmente, del proceso, lo que ha influenciado la manera cómo todos construyen la percepción sobre la actividad docente, el modo impar de trabajar el funcionamiento de la lengua española y la subjetividad en el lenguaje. Por otro lado, recordando las funciones terapéuticas del arte preconizadas por Botton y Armstrong (2014), enfatizamos que tal actividad, que incentiva la manifestación artística y la percepción de sí y del otro, se ha convertido en un guía de autoconocimiento, de ampliación de experiencias y de revitalización de sensibilidad.

Figura 4 – La exposición montada en la “Praça Saldanha Marinho”, en Santa Maria (RS)



Fuente: Arquivo pessoal PIBID Letras / Espanhol 2014.

Todos esos procesos de resignificaciones y enunciaciones de sí y del otro han ocasionado algunos cambios primordiales en el modo de ver la docencia y el proceso de formación. Conforme los principales efectos que tal actividad provocó entre los integrantes, podremos dividirlos en tres grupos: profesor en formación, profesor ya formado, profesor- formador.

En primer lugar, los profesores en formación, es decir, los alumnos de la “Licenciatura”, han creado un espacio propicio para la reflexión sobre la profesión docente, lo que ha despertado la necesidad de integrarse a actividades de investigación, enseñanza y extensión universitaria. Además, la gran mayoría ha pasado a ver, de un modo más crítico, su curso de "Licenciatura" y su actuación en las clases y en sus elecciones de las asignaturas. Están haciéndose (co)responsables de su formación en lugar de ser un alumno pasivo que sigue automáticamente el curso. Todo el conjunto de la “Licenciatura” se beneficia de esta nueva postura, una vez que los alumnos que no están integrados en el proyecto son influenciados por las palabras y ejemplos de los becarios. Metafóricamente, están enunciándose como futuro profesores.

En segundo lugar, con relación al profesor supervisor, se le ha posibilitado la revisión y resignificación de su práctica, una vez que el contacto con las discusiones teóricas y con visiones de otros individuos que están en lugares distintos en la formación permitió valorar la actuación del profesor supervisor a la vez que se le ha despertado la necesidad de perfeccionamiento constante. A pesar de la dinámica escolar no siempre

adecuada al proceso de formación, el profesor-supervisor comprende que es posible construir una postura más activa y que valore su profesión y su papel en la comunidad escolar y en el trabajo colectivo. Además, pasa a entender mejor la importancia de explotar el funcionamiento de la lengua, considerando lo enunciativo y lo discursivo y las vinculaciones de ello con la alteridad y la heterogeneidad.

En tercer lugar, referente a la figura del profesor coordinador, la experiencia también ha propiciado una resignificación sobre lo que significa formar profesores de español como lengua extranjera y, como consecuencia, revisar la forma de articular teoría y práctica en las clases de “Licenciatura”. Como destaca Perrenoud (2002), el profesor-formador debe tener una mirada atenta hacia la formación reflexiva a partir de las necesidades prácticas y de los problemas encontrados. Negociación de procedimientos y contextos, proyectos adaptados a las circunstancias, enfoque en el sujeto en formación, postura atenta hacia la autoformación, entre otros aspectos que ese nuevo profesor formador debe añadir a su postura. Por otro lado, las contradicciones y la fuerza de las negociaciones para incentivar la (co)responsabilidad ha contribuido en otros proyectos de extensión a partir de la reflexión teórica que se da por medio de elaboración de artículos y participación en eventos y talleres.

De todas maneras, los involucrados, directa o indirectamente en el proyecto, han tenido la oportunidad de marcarse en la materialidad lingüística y en la discursividad docente, lo que significa vivenciar el concepto de la intersubjetividad en el lenguaje. Por otro lado, un proceso que ultrapasa los límites de la profesión docente es el de negociar sentidos, el de hacerse (co)responsable por los problemas y soluciones y el de adoptar una actitud proactiva y reflexiva.

Consideraciones provisorias

Formar parte de proyectos con estas características es una oportunidad de desestabilizar seguridades y rutinas a la vez que nos ofrece la ocasión de sensibilizar nuestra mirada para aspectos sutiles que revigoran la actuación profesional docente así como el propio papel en nuestro recorrido personal y existencial.

No es un proceso agradable durante todo el tiempo. Se puede caracterizarlo como desafiante y costoso, ya que exige el juego continuo entre acercamiento y alejamiento del funcionamiento lingüístico del portugués y del español combinado con una reconfiguración del papel del lenguaje y de su discusión en el ámbito de la enseñanza. De ese modo,

Qualquer razão prática acompanhada de um mínimo de distância, de um trabalho de explicitação e formalização da experiência provém do paradigma reflexivo. Portanto, ele se encontra no centro de toda profissão e das práticas daqueles que, em todos os ofícios, contemplan uma eventual profissionalização.

Ao mesmo tempo, a simples reflexão sobre e na ação tem seus limites: os da tomada de consciência e os das ferramentas teóricas e metodológicas. Para extrapolar uma intenção reflexiva baseada no sentido comum e na inteligência profissional, é preciso passar para uma forma mais sofisticada de análise do trabalho e dos habitus, assim como de análise das competências presentes em toda atividade (PERRENOUD, 2002, p.211).

Aunque provisionarias y parciales como deben ser las consideraciones finales de un trabajo, es posible identificar algunas sendas para que uno pueda hacerse un profesional docente competente. En primer lugar, es desarrollar un diálogo contante con la postura analítica y teórica, articuladas conforme cada circunstancia. El profesor de español debería ser un mediador intercultural con una enfática presencia analítica y reflexiva. Además de tener un buen desempeño en la lengua y construir un saber y una visión sobre el funcionamiento de esta lengua, el docente necesita construir una base teórica para poder ejercer su autonomía de manera coherente. Por otro lado, observar los fenómenos lingüísticos a partir de una perspectiva enunciativo-discursiva puede perfeccionar la mirada para otros fenómenos de naturaleza filosófica, sociológica y psicoanalítica, por ejemplo.

Fueron muchos los obstáculos todavía no ultrapasados, finalidades no cumplidas, intervenciones mal sucedidas. Con todo, para este tipo de experiencia, solo la mirada retrospectiva nos permite identificar los avances, redefinir rutas, identificar teorías en la práctica y ver en la práctica la razón de la teoría. En ese sentido, tal trabajo ya es una prueba de ese proceso y colabora para que los formadores, en particular los que se encuentran en las “Licenciaturas”, cuestionen si consiguen desplazarse y articular los lugares de profesor, de investigador y de formador en su nicho universitario. En una realidad multifacetada, plural e inestable, reconocer la precariedad de los paradigmas absolutos ante los cuestionamientos analíticos ya es un inicio de una postura más coherente y consciente como docente. Ese profesional debe buscar la articulación del saber relacionado al interdisciplinar y a la complejidad de la esencia humana que deja marcas en la lengua y en el lenguaje, lo que posibilita el surgimiento del sujeto discursivo y de la resignificación de sentidos. Esperamos que esas palabras ya sean una invitación al diálogo y al cuestionamiento.

EMERGING IN LANGUAGE AND THE RESIGNIFICATION OF EXPERIENCES: CONSIDERATIONS ABOUT PIBID IN THE REFLECTIVE TRAINING OF SPANISH TEACHERS IN BRAZIL

- **Abstract:** *This paper aims at discussing some aspects of reflective practice in Spanish teacher education in Brazil based on the redefinition of experience and on the analysis the subjective marks the discursive subject imprints on the linguistic materiality. This discussion evolves from the work developed in the subproject PIBID Letters/Spanish at the Federal University of Santa*

Maria. Given the notions of the Linguistics of Enunciation and Philosophy of Education devised for the education of ELE teachers, this paper claims that the educator of future teachers should engage in experiences that require theoretical study, and reflective and co-responsible attitudes so as to be able to suggest solutions for recurrent problems in certain educational environments.

- **Keywords:** Reflective teacher. Enunciation. Spanish language. PIBID.

REFERENCIAS

BADGER, G. **La genialidad de la fotografía:** Cómo la fotografía ha cambiado nuestras vidas. Blume: Barcelona, 2009. 256 p.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral II.** São Paulo: Pontes, 2006. 294 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conhecimentos de espanhol. In: _____. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnológicas. v.1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.125-164.

BOTTON, A.; ARMOSTRONG, J. **Arte como terapia.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. 240 p.

CORDEIRO, J. **Accountability:** a evolução da responsabilidade pessoal: o caminho da execução eficaz. São Paulo: Évora, 2013. 132 p.

FIORIN, J. L. **As Astúcias da Enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2005.

FLORES, V. N. Sujeito da enunciação e/ou sujeito do enunciado? Exterioridade e interioridade teórica no campo da Lingüística da Enunciação. In: MARTZENAUER, C. L. B. et al. (Org.). **Estudos da Linguagem:** VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul. Pelotas, RS: EDUCAT, 2008. p.85-104.

FLORES, V. N. et al. **Dicionário de Lingüística da Enunciação.** São Paulo: Contexto, 2009. 288 p.

GONZÁLEZ, N. T. M. La reflexión teórica en la formación del profesor, en su práctica y en la producción de materiales. In: CORDEIRO, A. L. et al. (Org.). **Hispanismo no Brasil:** reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.17-39.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños: sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS. n.9. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p.11-19.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. 104 p.

NARDI, F. S. Espaços de identificação: um olhar discursivo sobre a cultura em livros didáticos para o ensino de língua espanhola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...**, Foz do Iguaçu, 2010. p.395-403. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/fabiele-nardi.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

NATES, O. C. **El “instante decisivo” de Henri Cartier-Bresson**. 2011. Disponível em: <http://oscarenfotos.com/2011/11/19/el-significado-del-instante-decisivo-de-henri-cartier-bresson/#_edn11>. Acesso em: 10 dez.2014.

NEVES, C. M. C. Pibid: integração entre universidade e educação básica: entrevista concedida a Rosângela Guerra. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.20, n.117, p.5-9, mai./jun. 2014.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.213-230.

SCHÖPKER, R. **Dicionário filosófico: conceitos fundamentais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 256 p.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005. 144 p.

STONE, D.; PATTON, B.; HEEN, S. **Conversas difíceis: Como argumentar sobre questões importantes**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. 242 p.

O ENSINO DA GRAMÁTICA: PORTO-SEGURO?

Fernanda Landucci ORTALE*
Roberta FERRONI**

- **Resumo:** O artigo aborda, com fundamento em pesquisas, a questão do papel da gramática no ensino de línguas. São apresentados dados de um estudo realizado em um curso de Letras de uma universidade pública, cujo objetivo foi identificar as representações sobre a instrução gramatical no ensino de língua estrangeira (italiano) construídas por alunos-professores, em início de docência. A análise dos dados revelou que os licenciandos situam a gramática como centro do processo de ensinar línguas, e que tal postura pode se justificar por duas razões: a insegurança quanto à própria proficiência oral na língua estrangeira e o fato de estabelecerem uma correspondência direta entre 'língua' e 'conjunto de regras gramaticais'. O estudo revela, ainda, a necessidade propiciar, durante a formação inicial, estratégias efetivas para diminuir o descompasso entre as produções acadêmicas recentes sobre o tema e as práticas docentes em salas de aula de línguas estrangeiras no Brasil.
- **Palavras-chave:** Língua estrangeira. Ensino de gramática. Formação de professores.

Introdução

O aluno-professor tem sido foco de estudos, dentre os quais, destacamos o documento do Conselho Europeu para a educação de alunos-professores, intitulado *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, que propõe atividades que visam encorajar o aluno-professor a refletir sobre o seu conhecimento didático e sobre as habilidades necessárias para ensinar línguas, além de indicar meios para avaliar suas competências didáticas e a monitorar seu progresso durante sua formação.

No Brasil, os cursos de licenciatura têm sido foco intenso de discussões, sobretudo, após as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001). No âmbito da Universidade de São Paulo, as discussões culminaram na elaboração do Programa de Formação de Professores da USP, em 2004. O aumento do número

* USP – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Modernas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-080 – ortale@usp.br.

** USP – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Modernas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-080 – robertaferroni@hotmail.com.

de horas dedicadas a atividades de estágio e a implantação de novas disciplinas no currículo trouxeram novos desafios a todos os professores que lecionam em cursos de licenciatura.

Paralelamente à tentativa de se adequar às diretrizes curriculares, as universidades públicas têm sido alvo de duras críticas, sobretudo, no que diz respeito à fragmentação entre o conhecimento teórico e a efetiva preparação para a prática de sala de aula. Citamos como exemplo, a notícia publicada online na UOL Educação (CAPUCHINHO, 2014), *Licenciaturas não formam professores profissionais, afirma pesquisadora* (23/04/2014), baseada em uma entrevista realizada com Bernadete Gatti, pesquisadora e atual membro do Conselho Estadual de Educação em São Paulo. Especificamente, quanto aos estágios, Gatti afirma:

[...] os estágios nas licenciaturas não são avaliados, não são programados devidamente. Em geral, o estágio fica por conta do aluno que vai encontrar um professor que tenha boa vontade de recebê-lo. Ninguém sabe o que ele fez nesse estágio. (CAPUCHINHO, 2014).

Evidentemente, as críticas contundentes surpreenderam a comunidade de formadores de professores das licenciaturas, principalmente, por seu caráter generalizador. Em artigo acadêmico, publicado no mesmo ano, Gatti (2014, p.33) apresenta dados quantitativos que visam sustentar a ideia de que:

[...] há uma fragmentação entre a formação em área de conhecimento e a formação em educação e práticas de ensino, estas oferecidas de modo insuficiente para formar professores.

Na esteira das reflexões sobre as supostas deficiências institucionais apontadas por órgãos governamentais, e com base em nossa experiência como docentes de um curso de Licenciatura em Letras, temos questionado o nosso papel de formadoras de professores de língua estrangeira (LE doravante). Temos nos perguntado, principalmente:

- De que maneira podemos trazer, de forma concreta, questões da prática pedagógica para a realidade das salas de aula da universidade de modo que nossos alunos, ao ingressarem em contextos educativos, possam realizar escolhas metodológicas conscientes e teoricamente embasadas?
- Em que medida os estudos mais recentes sobre ensino de línguas terão impactos na prática do futuro professor e na realidade das salas de aula?

Com vistas a uma formação reflexiva e a uma prática em consonância com esses questionamentos, no contexto da disciplina *Atividades de Estágio em Italiano*, tomamos como ponto de partida a proposta de que os alunos deveriam elencar cinco Problemas de

Ensino (ORTALE, 2010, 2011) e eleger um deles para realizar um trabalho sistemático de reflexão, pesquisa bibliográfica e elaboração de aula a ser ministrada em contexto real. Nos dois semestres em que desenvolvemos essa forma de trabalho, a gramática ocupou um lugar central nas discussões sobre os Relatos de Problemas de Ensino trazidos para o âmbito da disciplina. Podemos definir “Relato de Problema de Ensino” como uma narrativa ou descrição sobre a sala de aula, realizada por um professor, e que pode apresentar dificuldades, preocupações com práticas futuras ou percepções negativas sobre práticas já realizadas (ORTALE, 2010). Dentre os 85 Problemas de Ensino levantados por 17 alunos que frequentaram o curso, 58 concentravam-se em algum tópico gramatical da língua italiana ou questões sobre quando, quanto e como ensinar ou gramática ou corrigir erros dessa natureza. A partir de então, solicitamos aos alunos que narrassem experiências de aprendizagem ou de ensino de língua estrangeira, não apenas de italiano, a fim de compreender melhor o papel central da gramática atribuído por eles no ensino de línguas.

Da mesma forma, no contexto em que atuamos como coordenadoras de cursos livres de italiano, cujos professores são alunos de graduação ou do programa de pós-graduação, tem nos preocupado a fala dos professores, durante reuniões pedagógicas, relativas aos ‘erros *absurdos* de gramática dos alunos’ e a proposta formas ortodoxas para eliminá-los, como, por exemplo, por meio de bateria de exercícios à moda behaviorista.

Neste texto, pretendemos, portanto, discutir e compreender o papel central atribuído à gramática por alunos-professores, trazendo como ponto articulador da reflexão, narrativas de ensino e aprendizagem coletadas em forma de Problemas de Ensino (ORTALE, 2010, 2011) que revelem representações relacionadas ao papel da instrução gramatical na sala de aula de LE. As narrativas foram coletadas, de forma escrita, durante dois semestres, em 2012 e 2013, junto a alunos do curso de Letras, matriculados na disciplina *Atividades de Estágio* na Universidade de São Paulo.

Instrução gramatical: transgressão?

Nos últimos 40 anos, poucas questões da área de ensino de segunda língua/LE, segundo Schultz (1996, p.343), atraíram tantas controvérsias quanto o papel da instrução gramatical e a correção de erros.

Nenhuma língua é desprovida de gramática, o uso da língua implica o uso de estruturas gramaticais e durante a aquisição de uma língua ocorre, inevitavelmente, a exposição a estruturas linguísticas e seu respectivo uso. O ponto crucial, quando se coloca em discussão o papel da gramática no ensino de línguas, está relacionado ao lugar do ensino explícito de regras gramaticais na sala de aula e, em certa medida, da atenção consciente a formas linguísticas em contextos de aprendizagem.

Celce-Murcia (1991, p.459) nos lembra que por cerca de 2.500 anos, ensinar gramática era sinônimo de ensinar uma língua. O questionamento relativo ao papel

da instrução gramatical tem início, a nosso ver, com o surgimento, e o conseqüente impacto:

- a) da teoria behaviorista de aprendizagem;
- b) da hipótese do insumo (KRASHEN, 1982, 1985);
- c) dos pressupostos de ensino comunicativista (WILKINS, 1976; WIDDOWSON, 1991), cujas bases abriram brechas para incompreensões a esse respeito.

A junção das ideias veiculadas pelas referidas teorias, contribuíram para a consolidação de representações negativas sobre o ato de ensinar gramática, por isso trataremos brevemente de cada uma delas.

A psicologia comportamental, ou behaviorismo, considerava a aprendizagem como um processo de formação de hábitos, adquiridos a partir da prática da imitação, da repetição e por meio de um conjunto de estímulos externos, respostas e reforços. A psicologia comportamental nasce no início do século XX, com Watson (1913), inspirando-se nos trabalhos de Pavlov (1991), originalmente publicados em 1903, sobre “reflexo condicionado”. O autor, a partir de estudos sobre salivação de cães, conclui que é possível operar mudanças no comportamento animal ou humano associando respostas (reações) a determinados tipos de estímulos. Um dos princípios da psicologia comportamental é que a aprendizagem de animais e de humanos ocorre de maneira bem semelhante, a partir de estímulos externos. Os trabalhos de Pavlov, principalmente sobre condicionamento clássico, inspiraram mais tarde os estudos de Skinner (1957) sobre *condicionamento operante*, no qual a recompensa e a punição são utilizadas para instigar uma reação aprendida numa dada situação, com base na percepção do sujeito de sua provável consequência.

O método audiolingual, em voga da década de 1940 até o surgimento do movimento comunicativista, teve como base a teoria behaviorista e o estruturalismo (BLOOMFIELD, 1933). Uma aula audiolingual construía-se com base na total previsibilidade dos enunciados a serem produzidos pelos alunos, na ideia de “treino” de estruturas linguísticas com foco na oralidade, no controle total dos turnos por parte do professor (regente), nas interações engessadas (ALMEIDA FILHO, 1993) devido ao texto proposto, e na correção imediata dos erros com vistas à eliminação da possibilidade de aquisição de ‘maus hábitos’. Na prática, a aula traduzia-se nas seguintes atividades: repetições de diálogos, frases e estruturas à exaustão (*drills*), em coro e individuais, predomínio de exercícios mecânicos (substituição, transformação, memorização) e correção imediata dos erros. A reflexão sobre aspectos gramaticais e a instrução gramatical explícita estavam abolidas da sala de aula de língua estrangeira.

A insatisfação com o método audiolingual foi crescente a partir dos anos 1970 e os princípios que embasavam as críticas ao movimento eram, grosso modo, dois:

- a aceitação da hipótese da dimensão criativa da aquisição da linguagem, postulada por Chomsky (1959) e a conseqüente recusa da visão comportamentalista de aquisição da linguagem;
- a constatação de que a prática mecânica de estruturas linguísticas e de enunciados não preparava o aluno para situações reais de uso da língua, nas quais está sempre presente a imprevisibilidade.

É possível dizer que Chomsky foi o responsável pelo desmoronamento da visão behaviorista de aquisição de linguagem, estabelecendo, mesmo sem intenção de contribuir para a área de aquisição de LE, a necessidade de um novo paradigma para a didática de línguas. Mas foi Hymes quem contribuiu definitivamente para o avanço nesse campo. Hymes (1972) critica a ausência da dimensão social no conceito Chomskyano de competência, definida como o conhecimento tácito que permite ao nativo (falante ideal) produzir e compreender um número infinito de sentenças gramaticalmente corretas. O sociólogo e antropólogo focaliza a importância da adequação da produção linguística ao contexto sociocultural em que ocorre a comunicação. Sua célebre afirmação de que “há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis” (Hymes, 1972, p.278) traz definitivamente, para a área dos estudos sobre ensino de línguas, a preocupação com a dimensão social da língua para a comunicação.

Para Hymes (1972), não são suficientes os conhecimentos acerca da estrutura da língua se não se conhecem as regras de uso, que permitem ao falante escolher o que, quando, a quem e como dizer. As escolhas que o falante realiza estão relacionadas aos elementos presentes em qualquer evento comunicativo: a situação em que ocorre a comunicação, os participantes do evento, os objetivos da comunicação, o conteúdo da mensagem, a escolha do canal em que se veicula a mensagem e a escolha do registro. Competência comunicativa para o autor é a “capacidade do falante de exprimir juízos sobre o próprio enunciado e de escolher, dentre todas as formas linguísticas à disposição, as que refletem de modo apropriado as normas sociais que governam o comportamento em situações específicas” (HYMES, 1972, p.270).

Enquanto na Europa, a abordagem comunicativa se difundia em contraposição aos métodos estruturalistas, nos Estados Unidos, Krashen (1982), afirmava, ao elaborar sua teoria do insumo, que as regras gramaticais só deveriam ser explicitadas se atendessem a três exigências: serem “aprendíveis” em determinada etapa do processo de aquisição, serem portáteis e ainda não adquiridas. Em outras palavras, a exposição ao insumo garante, para o autor, a aquisição, e não a instrução gramatical. Para Krashen (1982), a aprendizagem consciente não se torna adquirida, e o ensino da gramática seria justificado em casos específicos, como, por exemplo, quando o foco do aprendiz está na precisão gramatical, na autocorreção ou na gramática como matéria de ensino. Em relação a esse aspecto, é pertinente afirmar que, a nosso ver, no contexto específico da formação do professor de línguas na universidade a instrução gramatical e a reflexão sobre estruturas

linguísticas deveria ocupar um espaço relevante e bem diferente do ensino da gramática em outros contextos como, por exemplo, em uma escola de idiomas.

Almeida Filho, em *Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas*, de forma pioneira no Brasil, aclarou os significados da prática comunicativa e detalhou sistematicamente suas bases, deixando evidente que não havia prescrição no sentido dissociar ensino comunicativo e instrução gramatical. Entretanto, a dicotomia proposta por Widdowson (1991, p.37) entre *forma* e *uso comunicativo*, e o argumento segundo o qual, “o ensino da forma não garante o conhecimento do uso, mas o oposto é verdadeiro, uma vez que a forma é parte integrante do uso”, contribuíram para o aparecimento de diferentes interpretações em relação à abordagem comunicativa. A interface entre ensino de LE e instrução gramatical passou a ser considerada, em muitos contextos, como transgressão à prática comunicativista.

O movimento comunicativo, segundo Thompson (1996), propôs o ensino indutivo da gramática, mas não a exclusão de sua sistematização. Em outras palavras, o aprendiz, na medida do possível, seria primeiramente exposto à nova língua e somente depois, sua atenção seria direcionada a examinar formas gramaticais que foram usadas para atribuir determinado significado.

A partir da proposta de Hymes, surgem várias tentativas de detalhar o conceito de competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 2003; CELCE-MURCIA, 2007), e em todos os diferentes modelos, o componente gramatical está presente.

É importante dizer que a primeira versão estruturada da abordagem comunicativa nasce com a publicação de *Notional Syllabus* (WILKINS, 1976), uma proposta baseada no ensino por meio de noções (tempo, espaço, quantidade etc.) e de funções (cumprimentar, solicitar, agradecer etc.). Mas, da década de 1970 até os dias atuais, podemos dizer que a abordagem comunicativa foi discutida em suas várias interpretações. No contexto brasileiro, Bizon (1994) aponta as várias tendências do movimento comunicativo: métodos comunicativizados, inocentes, ultra-comunicativos, temáticos, projetuais e interdisciplinares.

No final da década de 1980, ganham relevância, na didática comunicativa de línguas, os estudos sobre a importância dos projetos e das tarefas. A produção bibliográfica sobre o tema (PRABHU, 1990; CANDLIN; MURPHY, 1987; NUNAN, 1989; KUMARAVADIVELU, 1991; SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; SAMUDA; BYGATE, 2008) nos permite dizer que as tarefas constituem ainda hoje um foco de interesse para os especialistas dedicados à busca de metodologias para a sala de aula.

A configuração atual predominante do ensino comunicativista, é sua versão com base em tarefas. Embora alguns autores considerem o Ensino Baseado em Tarefas como um método (LARSEN-FREEMAN, 2004), ou o mencionem totalmente dissociado da Abordagem Comunicativa, como ocorre no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, partilhamos da opinião de Richards (2006), Almeida Filho e Barbirato

(2000) e Scalzo (2002), que o consideram como um desdobramento da Abordagem Comunicativa.

De acordo com Scalzo (2002), o conceito de tarefa é uma das mudanças mais importantes trazidas pela abordagem comunicativa no âmbito metodológico, pois foi possível passar dos exercícios mecânicos, voltados para a prática da repetição com foco num item linguístico, para as tarefas. As tarefas comunicativas são definidas por Nunan como: “uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo, quando sua atenção fica concentrada muito mais no sentido do que na forma”. (NUNAN, 1989, p.10).

Em consonância com essa definição, Ellis (2003, p.5) afirma que “a tarefa é uma atividade que exige que os aprendizes usem a língua, que coloca ênfase no significado e tem um objetivo a ser cumprido”. De maneira sucinta, podemos apontar, com base em Ellis (2003), as seguintes características que nos permitem definir uma atividade de ensino-aprendizagem como tarefa: é um plano de atividades, o seu foco é o significado, envolve processos de uso da língua no mundo real, pode envolver qualquer das quatro habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever), envolve processos cognitivos e tem um resultado comunicativo bem definido.

O papel da gramática foi amplamente discutido na literatura na área de ensino de línguas, sobretudo a partir da década de 1990 (LARSEN-FREEMAN, 1997; WIDDOWSON, 1991; NUNAN, 1989; CELCE-MURCIA, 1991, 2005, 2008; dentre outros) assim como, os efeitos da instrução explícita no processo de aquisição (LONG, 1997; SHULTZ, 1996; ELLIS, 2003, DEKEYSER, 1995), e a necessidade de percepção consciente (*noticing*) de determinadas estruturas linguísticas, às quais o aprendiz já foi exposto, para que ocorra a aquisição (SCHMIDT, 1990). De extrema relevância foi a distinção proposta por Long, entre *focus on form*, e *focus on forms*, em que a primeira se refere ao ensino focado em uma ordem de estruturas gramaticais, e o segundo, ao ensino incidental da gramática durante tarefas com foco no uso. A proliferação de estudos acerca do tema, no entanto, não tirou de pauta questões de discussão sobre quanto, como e quando ensinar gramática ou corrigir erros de natureza formal.

Segundo Richards (2008), desde a década de 1960, há várias indagações, com diferentes perspectivas, presentes em estudos sobre o ensino da gramática: Qual o melhor método para ensinar gramática? Faz diferença ensinar gramática? Qual o efeito do ensino da gramática na ordem de aquisição? O estudo da gramática influencia no resultado da aprendizagem? Há tipos de ensino de gramática que funcionam melhor do que outros?

Encontramos em Widdowson (1991), Larsen-Freeman (1997), Nunan (1998) e Celce-Murcia (1991, 2005, 2008) um consenso em relação ao lugar da gramática no ensino atual de línguas. O ponto em comum entre esses autores é que gramática seja considerada a partir de uma estrutura tridimensional que englobaria: *forma*, *significado*

e *uso*. A *forma* estaria relacionada ao modo como os itens linguísticos são formados do ponto de vista morfológico, sintático, lexical, fonético e semântico. O *significado* seria relacionado a itens lexicais e semânticos; e o *uso* estaria relacionado a questões pragmáticas, ao contexto social, a quando determinada forma é usada etc.

Reproduzimos, a seguir, de modo sintético, o exemplo citado por Larsen-Freeman (1997, p.3), em que analisa “a voz passiva” como conteúdo gramatical visto sob a perspectiva tridimensional:

Forma: composta pelo verbo *ser* e o particípio passado do verbo principal (transitivo). Algumas vezes acompanhada da preposição “por” para indicar o agente. Exemplo: *O carro foi roubado pela mesma gangue.*

Significado: a voz passiva confere um diferente status para quem recebe a ação (o carro), ao contrário do que ocorreria na voz ativa (Ex.: *A mesma gangue roubou o carro.*)

Uso (pragmático): Quando e por que devo usar a voz passiva? Quando o foco é quem recebeu a ação, ou quando eu não sei quem foi o agente, ou quando desejo deliberadamente ocultar o agente, ou ainda, quando o agente é facilmente deduzido pelo contexto e se tornaria redundante explicitá-lo.

Vimos, portanto, que embora ocorram ainda discussões entre aqueles que defendem a ideia de que a gramática é adquirida naturalmente mediante exposição à língua e os que defendem o valor do ensino explícito da gramática, há um forte consenso por parte de especialistas em ensino de língua estrangeira no que diz respeito ao lugar da gramática em sala de aula.

Tendo esboçado o aporte teórico relevante em relação ao tema proposto, para cumprir o propósito deste artigo, qual seja, articular teorias sobre a instrução gramatical e a prática de sala de aula, passaremos à análise de representações sobre ensino de gramática, construídas por alunos-professores de italiano em fase inicial de docência.

O poder da gramática e poder (ou não) ensinar gramática: narrativas de alunos-professores

Os excertos focalizados nesta parte de discussão dos dados referem-se a narrativas de alunos-professores sobre suas primeiras experiências de ensino e também, sobre suas experiências como aprendizes de italiano como língua estrangeira.

As referidas narrativas revelam representações construídas sobre o do papel da gramática no ensino de línguas e, de forma geral, sobre o processo de ensino-aprendizagem. Utilizamos o conceito de representações proposto por Fairclough (1989, p.12) que o define como “procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições”. As representações são, em outras palavras, imagens construídas a partir da interpretação do

sujeito em relação a pessoas, conceitos, fatos e objetos com os quais entra em contato no mundo.

Os excertos selecionados para dar início à análise referem-se a afirmações que tornam possível explicitar que, para os participantes da pesquisa, o ensino de uma LE corresponde ao ensino de um conjunto de estruturas lógicas.

Quando a aula é de conversação, parece que tem aluno que não considera aula, parece perda de tempo, meio diversão apenas, não aula de verdade.

No fundo, todo aluno está na aula esperando aprender gramática, a gramática da língua é a base para tudo.

Eu percebo que a maioria quer ser corrigida, quer falar direito, mais perto da língua que os nativos falam.

As afirmações nos permitem concluir que, para os alunos-professores, a gramática ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Parte-se da pressuposição de que os aprendizes acreditam que a gramática seja a ‘base para tudo’, inclusive para aprender a falar uma língua mais próxima à dos falantes nativos.

Falar sobre regras gramaticais, detalhar estruturas linguísticas é, pois, sinônimo de dar aula ‘de verdade’, em contraposição à suposta perda de tempo decorrente das atividades de conversação. Corrias (2015) aponta a importância da produção oral imprevisível, em especial, da conversa espontânea em sala de aula para o desenvolvimento da competência interacional em língua estrangeira.

O primeiro excerto dá origem a uma representação sobre o papel da gramática no ensino de línguas, e diz respeito à ideia de que a aula de conversação é perda de tempo e a aula de gramática é ‘mais’ aula. É comum a ideia de que as regras gramaticais e as estruturas fazem parte do que chamamos de língua, mas língua também é forma de ação, de interação, de comunicação, de constituição de identidades e de construção de significados. Para os alunos-professores, como podemos notar nos excertos a seguir, a gramática aparece como dotada de *status* superior, em detrimento do foco no significado co-construído nas interações sociais.

Podemos lembrar a esse respeito da dicotomia Saussureana língua versus fala¹. De acordo com Saussure (1989, p.23), a língua é um sistema de signos em que um signo se define em relação aos demais signos do conjunto, e é de natureza social porque são convencionados socialmente, enquanto a fala é a realização individual desse sistema. Em outras palavras, há uma separação entre os fatos da língua – que dizem respeito à

¹ Cosériu (1987, p.13-85) propôs a substituição da dicotomia pela tríade: *sistema versus norma versus fala*, em que a *fala* continuaria no domínio individual, ao conceito de *língua* corresponderia o de *sistema* (língua com suas *normas*), as *normas* seriam as variantes linguísticas, de domínio de grupos sociais e regionais.

estrutura do sistema linguístico –, e os fatos da fala – que dizem respeito ao uso desse sistema. A análise do excerto acima permite dizer que os alunos declararam o desejo de ensinar, predominantemente, os fatos da língua, a língua como sistema.

A superioridade atribuída à gramática como objeto de estudo na aula de língua estrangeira parece estar relacionada à representação, segundo o qual a aula de gramática traz mais segurança e menos possibilidade de não saber responder a algo.

Aula conversação é sempre um desafio maior do que aula de gramática. Gramática, se o professor não souber a resposta, vai lá e procura e em uma gramática.

A gramática tem lógica, se eu estudar, não vou passar vergonha por não saber isso ou aquilo.

Quando um aluno pergunta uma palavra, pode ser que tenha mais de um significado, ou que falando em italiano, me falte uma palavra ou eu me esqueça de uma básica. Gramática não, eu vou lá e consulto na hora.

Depreende-se dos excertos reproduzidos, que a gramática é a metáfora de um porto-seguro. O aluno-professor confessa que se sente desconfortável diante de situações de hesitações², quando não sabe responder perguntas dos alunos. Giuliano (1994) enfoca, em seu trabalho, o desconforto e a preocupação do professor para manter a face (GOFFMAN, 1967) nesses momentos de hesitação que, em geral, se referem a questões de ordem linguística feitas pelos alunos. A autora aponta, ainda, que as situações de não saber trazem desconforto não apenas ao professor iniciante, mas também àquele com maior experiência no ensino de línguas.

Para justificar a dificuldade de desenvolver aulas de conversação são: medo de falar em italiano e o fato de que, durante a conversação, a aula torna-se imprevisível em termos do conhecimento linguístico exigido pelo professor. Muitos alunos confessam que, quando estão no papel de professor, se sentem desconfortáveis quando precisam consultar o dicionário no meio da aula, principalmente, quando estão em início de curso.

O apego a sistematizações gramaticais e o fato de evitar atividades de conversação pode ser justificado, portanto, pela insegurança do futuro professor quanto à sua própria competência linguístico-comunicativa. Essa hipótese parece se confirmar pelas declarações sobre o atributo “lógico” da gramática, em contraposição à complexidade das atividades de produção oral. Ortale e Duran (2009), em estudo sobre problemas na produção oral dos alunos quando ocupam o papel de professor, apontam que, muitas das deficiências na proficiência oral dos alunos-professores deve-se à falta de domínio

² Giuliano (1994), em dissertação de Mestrado, estudou especificamente as reações de uma professora de LE diante de momentos de hesitação.

do léxico específico do contexto de sala de aula de língua e sugerem que esse tema seja trabalhado durante a formação inicial.

Para se sentirem seguros, muito alunos em formação inicial, declaram o uso de “estratégias” que lhes permitem sentir mais preparados para as aulas, como, por exemplo: simular parte da aula com um amigo ou parente, refazer os exercícios do livro antes das aulas, anotar todas as respostas dos exercícios, procurar todas as palavras no dicionário que podem ser questionadas pelos alunos e, inclusive reescrever conjugações verbais.

A terceira representação do processo de aprendizagem como um processo linear, pode ser ilustrada pelos seguintes excertos:

Não dá pra sair falando, assim, de cara. Tem estruturas que faltam e a gente vê que o aluno não consegue se comunicar.

Primeiro a gente tem que ter certeza que vai pedir para o aluno falar aquilo que já aprendeu. Não dá pra inventar, né?

Eu já vi aluno saber falar sem falar direito porque não aprendeu o porquê de cada coisa que usa.

Nos excertos em análise, evidencia-se uma representação linear sobre o processo de aquisição de língua estrangeira, o que nos permite evocar a metáfora, proposta por Nunan (1998), da aquisição como construção de um “muro linguístico, construído tijolo a tijolo”. A ideia de que a aquisição de uma língua ocorre de maneira linear e em blocos de itens linguísticos, que vão sendo adquiridos dos mais fáceis aos mais difíceis, foi veementemente contestada por pesquisadores (KELLERMAN, 1983; RUTHERFORD, 1987), que descrevem o processo de aquisição como a interação entre vários itens linguísticos ao mesmo tempo, em via de consolidação, com momentos de oscilação entre a produção correta e incorreta dos itens linguísticos, semelhante à teoria segundo a qual, o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua se desenvolve em forma de ‘U’ (STRAUSS, 1982).

Um exemplo prático do fato de que um item linguístico aprendido não é produzido sempre da mesma forma – e nem de modo independente das demais –, é a pesquisa de Rutherford (1987). O pesquisador constatou que quando o aluno aprende o presente contínuo em inglês, começa a cometer erros ao produzir textos com verbos no presente do indicativo, erros que não eram mais cometidos antes de começar a aprender o presente contínuo, mas depois volta a produzir enunciados com precisão gramatical quanto a esse tópico. Nunan (1998) defende, portanto, uma visão orgânica do processo de aprendizagem e propõe a substituição da metáfora da construção linear de um muro pela imagem de um jardim em formação, em que várias plantas são semeadas e depois florescem em momentos diferentes.

Vimos, portanto, que as representações do aluno-professor de língua estrangeira, em relação ao papel da gramática no ensino, acabam situando a gramática no centro do palco do processo de ensinar e aprender línguas: tem uma estrutura lógica, é objeto de ensino de uma aula ‘de verdade’, corresponde às expectativas dos aprendizes em relação à preocupação com a precisão gramatical e traz segurança a professor para manter a face.

Muitas questões evidenciadas nos Problemas de Ensino coletados estão relacionados com as dificuldades identificadas por Richards (2001, p.211), ao tratar das inseguranças típicas de professores iniciantes:

- Insegurança quanto à competência linguístico-comunicativa.
- Tentativa de evitar atividades que tragam imprevisibilidade de uso da língua.
- Apego às regras gramaticais como fonte de segurança.
- Dificuldade de selecionar as informações/os conteúdos relevantes durante o planejamento das aulas.
- Menor possibilidade de identificar o que esperar dos alunos e de antecipar as dificuldades da classe.
- Tendência a se apegar ao livro/material escrito.

Passaremos agora às considerações finais, em que traçaremos possíveis encaminhamentos para a prática do formador de professores. A futura sala de aula delineada nas narrativas dos alunos-professores parece estar, ainda, extremamente focada no ensino da gramática como meio e fim. A vasta produção sobre ensino-aprendizagem de línguas em que se privilegia a realização de tarefas para o ensino da língua em uso parece anos luz distante da sala de aula construída por alunos recém-professores. E é esse descompasso, um dos principais desafios como formadoras no contexto de formação universitária.

Considerações finais

A análise dos excertos narrativos dos Problemas de Ensino nos permitiu uma melhor compreensão acerca do que pensam os futuros professores sobre o ensino de gramática. A partir das representações delineadas nas escritas autobiográficas, evidenciou-se o papel central da gramática no processo de ensino-aprendizagem e, também, a sala de aula desses futuros professores.

Vimos ainda, que, ao posicionar a gramática como central, a atividade de conversação é desvalorizada e pouco reconhecida como parte de uma aula mais ‘séria’, ‘aula de verdade’. Por outro lado, as atividades de produção oral espontâneas são vistas como ameaçadoras à face dos professores devido à insegurança em relação à competência linguístico comunicativa na língua estrangeira. Apegar-se ao ensino de regras gramaticais memorizáveis e ‘lógicas’ parece proporcionar segurança ao professor

iniciante não nativo. Vislumbra-se no discurso sobre a gramática, a tendência de rígida configuração, tanto do papel do professor e quanto das interações em sala de aula, traços presentes nos métodos de ensino tradicionais.

Há quase três décadas, a produção científica na área de ensino de línguas pontua a importância de trabalhar mais com tarefas do que com os tradicionais exercícios estruturalistas – que não quer dizer eliminá-los –, destaca a importância do *sense plausibilidade*³ (PRABHU, 1990) e propõe a ideia de um ‘pragmatismo baseado em princípios’ na Era Pós-Método (BROWN, 2002; KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006), no qual teoria e prática estão interrelacionados para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula.

O que observamos, no entanto, é que tanto formadores quanto alunos em formação mantêm em mãos os velhos mapas, que levam às antigas rotas. A adequação entre o ritmo das produções científicas às práticas de sala de aula e de formação de professores só será possível, a nosso ver, por meio da “cultura da convivência criativa com a incerteza” (CELANI, 2009, p. 56). Para a autora:

[...] o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar lugares procurados.

A discussão sobre o ensino da gramática esteve presente em mapas e em antigas rotas, mas o fato de termos partido dos Problemas de Ensino elencados pelo aluno-professor pode contribuir para a abertura de novas trilhas para a formação teórico-crítica do professor (MOITA LOPES, 1996), para formar professores que tenham “autonomia para construir o seu conhecimento e o seu fazer em sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.42). A Era Pós-Método tornou bem mais complexa a tarefa do formador, visto que precisa oferecer condições para preparar um profissional que não seja mero consumidor de conhecimento e aplicador de técnicas e de materiais didáticos, mas que “reflete criticamente sobre a natureza da sala de aula, teoriza a partir da própria prática e implementa ações a partir de teorias” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 182).

TEACHING GRAMMAR: A SAFE PLACE?

- **Abstract:** *The article discusses, based on researches, the role of grammar in language teaching. The data were carried out in a Letters Undergraduate Program, and aimed to identify the representations of student teachers, with some experience in teaching, about grammar instruction*

³ O senso de plausibilidade é constituído a partir das experiências em sala de aula e também de leituras de teorias; está relacionado diretamente à ideia de como se desenvolve o ensino de línguas, permitindo que o professor articule seus princípios, tome decisões e faça escolhas para agir em sala de aula de acordo com um contexto específico de ensino (PRABHU, 1990, p. 173).

in foreign language teaching (Italian). The analysis revealed that student teachers see grammar as the center of the process of teaching language, and this attitude can be explained not only by the insecurity of the students about their own oral proficiency, but also by direct correspondence established between language and a set of grammatical rules. This study also shows the need to foster, during initial training, effective strategies to reduce the gap between recent production in language learning area and the reality in language classrooms in Brazil.

- **Keywords:** Foreign language. Teaching grammar. Teacher education.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; BARBIRATO, R. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v.36, p.23-42, jul./dez. 2000.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.6, n.1, p.77-128, 2003.

BIZON, A.C.C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira**: um estudo comparativo. 1994. 349f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BROWN, D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. **A Methodology in Language Teaching**: an Anthology of Current Practice. New York: Cambridge, 2002. p.9-18.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Org.). **Language and communication**. New York: Longman, 1983. p.2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CANDLIN, S; MURPHY, D. **Language learning tasks**. New Jersey: Prentice Hall International, 1987.

CAPUCHINHO, C. **Licenciaturas não formam professores profissionais, afirma pesquisadora**. 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/licenciaturas-nao-formam-professores-profissionais-afirma-pesquisadora.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

CELANI, M.A.A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M.C.C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, Mercado de Letras, 2009. p.37-56.

CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Malden, v.25, n.3, p.459-480, 1991.

_____. **Teaching English as a second or foreign language.** Boston: Heinle & Heinle, 2005.

_____. Rethinking the Role of Communicative competence in Language Teaching. In: ALCON SOLER, E.; SAFONT JORDA, M. P. (Ed.). **Intercultural Language Use and Language Learning.** [S.l.]: Springer, 2008. p.41-57.

CORRIAS, V. **A competência interacional da aula de língua estrangeira (italiano): uma análise da conversa.** 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, Washington, 35, n. 1, p. 26-58, jan/mar, 1959.

COSERIU, E, **Teoria da linguagem e linguística geral.** Rio de Janeiro: Editora Presença, 1987.

DEKEYSER, R.M. Learning second language grammar rules. **Studies in second language acquisition**, Cambridge, v.17, n.3, p.379-410, 1995.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. J. (Org.). **Sociolinguistics.** Harmondworth: Penguin, 1972. p.269-293.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power.** London: Longman, 1989.

GATTI, B.A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revistausp**, São Paulo, n.100, p.33-46, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

GIULIANO, M.S.M. de AQUINO. **Estratégias de uma professora de Língua estrangeira em momentos de dúvidas em sala de aula.** 1994. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GOFFMAN, E. **Interactional ritual.** New York: Panteon Books, 1967.

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In: GASS, S.; SELINKER, L. **Language transfer in language learning.** Rowley, MA: Newbury House, 1983. p.112-134.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar and its teaching: Challenging the myths. **ERIC Digest**, Washington, 1997. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406829.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. **Techniques and principles in language teaching**. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. Language learning tasks: teacher intentions and learner interpretation. **ELT Journal**, Oxford, v.45, n.2, p.98-107, 1991.

_____. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Malden, v.28, n.1, p.24-48, 1994.

_____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale: Yale University, 2003.

_____. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. New Jersey: Erlbaum Associates, 2006.

LONG, M. H. **Focus on form in task based LT**. 1997. Disponível em: <www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/first.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

MOITA LOPES, L.P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: _____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p.179-190.

NUNAN, D. Teaching grammar in context. **ELT Journal**, v.52, n.2, p.101-109, 1998.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORTALE, F. L. O ofício de formar professores de línguas: dilemas e propostas de atuação. In: CIPLOM – CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL E ENCONTRO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2010. v.1. p.421-428. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/web/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/fernanda-ortale.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Os Problemas de Ensino como instrumento na formação de professores de italiano. **Revista de Italianística**, São Paulo, v.21/22, p.81-92, 2011.

ORTALE, F. L.; DURAN, M. S. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v.48, n.1, p.87-98, jan./jun. 2009.

PAVLOV, I. P. **Reflexos condicionados, inibição e outros textos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

PRABHU, N. There is no best method. Why? **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, p.161-176, 1990.

RICHARDS, J. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RUTHERFORD, W. **Second language grammar: learning and teaching**. Londres: Longman, 1987.

SAMUDA, V.; BYGATE, M. **Tasks in second language learning**. Oxford: Macmillan, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

SCALZO, R. A. L'approccio comunicativo: oltre la competenza comunicativa. In: BORNETO, C. S. (Org.). **C'era una volta il metodo**. Roma: Carocci Editore, 2002. p.137-172.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language language learning. **Applied Linguistics**, Oxford, n.11, p.129-158, 1990.

SCHULTZ, R.A. Focus on form in the foreign language classroom: students and teachers'view error corrections and the role of grammar. **Foreign Language Annals**, [S.l.], v.29, n.3, p.343-364, 1996.

SKEHAN, P. Task-based instruction. **Annual Review of Applied Linguistics: foundations of second language teaching**, Cambridge, v.18, p.268-286, 1998.

STRAUSS, S. **U-shaped Behavioral Growth**. New York: Academic Press, 1982.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. Massachusetts: Copley Publishing Group, 1957.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, Oxford, v.50, n.1, p.9-15, 1996.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, Washington, v.20, p.158-177, 1913.

WIDDOWSON, H. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. Título original: Teaching Language as Communication.

_____. **Aspects of language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILKINS, D. **Notional Syllabus.** London: Oxford University Press, 1976.

AUTONOMIA E PARÂMETROS EXTERNOS: INCOMPATÍVEIS? RECOLOCANDO A QUESTÃO NO ÂMBITO DO LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO MOODLE, NA COMPANHIA DE WITTGENSTEIN

Paulo OLIVEIRA *

Da compreensão pela linguagem faz parte não apenas um acordo nas definições, mas também (por estranho que pareça) um acordo nos juízos. Isso parece abolir a lógica, mas não o faz. – Uma coisa é descrever os métodos de medição, uma outra é obter e exprimir os resultados da medição. Mas aquilo que chamamos de “medir” é determinado também por uma certa constância nos resultados. (WITTGENSTEIN, 2009, p.94-96)

- **Resumo:** Retomo aqui a filosofia tardia de Wittgenstein e sua concepção de linguagem para refletir sobre alguns conceitos e papéis centrais no ensino de línguas, não raro tratados de forma dicotômica: autonomia vs. parâmetros externos, foco no aluno vs. professor, ensino presencial vs. plataformas eletrônicas, subjetivismo vs. transparência/objetividade na avaliação. Como freio a eventuais excessos de métodos didáticos ou modelos explicativos generalizantes, proponho a perspectiva concreta do professor na busca de soluções efetivas para interferir no processo de aprendizagem. Mostro então como essa atitude se expressa no fomento da escrita em cursos básicos de alemão com o material didático *Blau Blume*, utilizando para isso o Laboratório de Avaliação do Moodle. Também são discutidos alguns detalhes técnicos e opções de uso e ajustes dessa ferramenta.
- **Palavras-chave:** Autonomia. Norma. Escrita. Avaliação inter pares. Plataformas eletrônicas. Wittgenstein.

Introdução

Nos últimos 15 anos, tenho atuado de modo sistemático em três áreas que tradicionalmente guardam pouca intersecção institucional, teórica ou metodológica:

* UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Centro de Ensino de Línguas. Campinas – SP – Brasil. 13083-970 – olivpaulo@gmail.com.

1 – ensino de línguas estrangeiras (alemão), com interesse sobretudo em questões envolvendo a autonomia do aprendiz e o uso de tecnologia, notadamente com ferramentas de apoio ao ensino semipresencial e a distância (plataformas eletrônicas); 2 – teoria da tradução, do ponto de vista de abordagens antiessencialistas, culturalistas ou sociológicas; 3 – filosofia da linguagem, transitando entre a tradição hermenêutica alemã, o pós-estruturalismo e a terapia filosófica do último Wittgenstein. Mais recentemente, a atuação nessa última área levou-me também a tratar de questões que dizem respeito mais diretamente à filosofia da educação. O presente trabalho reflete esse amálgama e apresenta uma estrutura certamente pouco comum na linguística aplicada, área na qual percebo certa dominância de dois tipos de abordagem: por um lado, análises baseadas em levantamentos empíricos com vistas a testar determinadas hipóteses, seja pela via quantitativa ou qualitativa/etnográfica; por outro, resenhas ou desenvolvimentos de modelos teóricos bastante abstratos, que procuram dar conta dos processos de ensino/aprendizagem de forma muito ampla. Em ambos os casos, tem-se uma visada marcadamente **científica**, envolvendo a formulação de hipóteses e sua verificação, o acúmulo de conhecimento e/ou a combinação de diferentes aportes para a consolidação ou superação de determinados paradigmas teóricos. Minha visada neste trabalho, por outro lado, tem um caráter mais **filosófico**, que busca não o **acúmulo de conhecimento**, mas antes o **aprofundamento da discussão** de determinadas questões, retomando-as por diferentes ângulos. Não procura “provar” nada com base em dados empíricos nem afirmar a superioridade de determinado paradigma teórico-científico, propondo antes uma reflexão que mostra a plausibilidade de certa visão de linguagem, radicalmente pragmática e antiessencialista, assim como o caráter constitutivo dessa dimensão básica, epistêmica, para quaisquer teorias explicativas que possam ser elaboradas. Em sendo tributária da terapia filosófica wittgensteiniana, guarda também grande proximidade com aquilo que fazemos na **prática** concreta, procurando antes **descrever** essas práticas e **elucidar** os princípios que as norteiam, mas não **explicá-las** com uma fundamentação teórica *a priori*. É essa proximidade com a práxis concreta, tornada uma **postura** diante dos diferentes objetos de pesquisa, o que permite transitar entre os diferentes domínios mencionados acima. Daí advém, para o campo específico do ensino de línguas, uma preocupação claramente **pedagógica**, no sentido de averiguar as possibilidades e os limites da intervenção didática no processo de aprendizagem. Em outras palavras: aqui, prevalece o ponto de vista do professor que quer aprimorar sua atuação no âmbito de suas competências.

Desenvolvo meu argumento em diferentes passos. No primeiro, situo a pertinência do problema para uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de línguas e apresento exemplos de como a questão se coloca sob a perspectiva de diferentes modelos teóricos e em diferentes campos de aplicação, com foco sempre na questão central, i.e., sem querer discutir tais modelos em toda sua amplitude, nem sua relação mais geral com a prática. O que está em jogo é sempre um **aspecto**

específico dessa relação teoria/prática. Na sequência, recupero um caso que nos permite ver como certas questões são retomadas ao longo do tempo, ainda que com diferentes roupagens. Por fim, entro na discussão das práticas pedagógicas com o uso de ferramentas eletrônicas, tópico que suponho ser o de maior relevo para o leitor da revista. É possível passar mais rapidamente pela discussão conceitual e concentrar-se sobretudo na última parte de texto, notadamente se já houver familiaridade com o assunto em pauta e o interesse recair sobre questões metodológicas, de implementação. Uma compreensão mais aprofundada do que está em jogo, por outro lado, certamente se beneficiará da discussão anterior, por mais que essa possa parecer árida ou opaca a quem não estiver familiarizado com esse estilo argumentativo. Procurei evitar preciosismos terminológicos e espero com isso ter tornado a parte conceitual não apenas acessível como quiçá prazerosa para aqueles que gostam de perceber ligações inusitadas entre campos de conhecimento que nossa academia insiste em compartimentalizar.

Foco no aprendiz ou no professor

Em sua contribuição ao *XV Congresso Latino-americano de Germanística*, Karen Schram (2014) lembrou que, desde a década de 1980, o foco maior da discussão sobre ensino/aprendizagem de segunda língua (L2) – e agreguemos, de língua estrangeira (LE) – tem recaído sobre o aprendiz, sendo mais recente a retomada do interesse pelo professor como agente desse processo. Projetos como o *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (NEWBY et al., 2008) ou o *European Profiling Grid* (CIEP, 2013) representariam essa retomada, que poderia ser lida como uma espécie de movimento pendular típico da área, com volta a temas que pareciam superados, tratando-os, no entanto, sob uma nova perspectiva. Nesse sentido, há uma dinâmica de diferenciação ou aprofundamento da discussão a cada retomada, a qual poderíamos descrever como uma espécie de espiral centrada num eixo vertical, em que não passamos pela mesma superfície ao recobrir o mesmo ponto sobre o círculo projetado na horizontal – os diferentes temas tratados.

Faço neste artigo um movimento semelhante, tendo como foco a **autonomia do aprendiz e suas possíveis relações com parâmetros externos** – notadamente o **papel do professor** no fomento dessa autonomia. A discussão é sobretudo conceitual e, como aludido acima, busca inspiração num autor pouco conhecido e praticamente não debatido na área, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, cuja concepção de linguagem na obra tardia, por outro lado, está indiretamente na origem de alguns conceitos centrais para a pedagogia de línguas nas últimas décadas (ainda que isso não seja de conhecimento geral). O *locus* contemporâneo de meu interesse está na ferramenta **Laboratório (de Avaliação)** da plataforma eletrônica Moodle, cuja inspiração metodológica é de base reconhecidamente sócio-construtivista. Os exemplos fornecidos remetem à prática pedagógica corrente como professor

de alemão no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp, não tendo sido desenhado nenhum experimento específico para esse fim, sendo a documentação eventualmente existente decorrência do sistema de registro eletrônico da própria plataforma Moodle.

Embates teóricos levam não raro a alguns excessos que acabam por descartar como irrelevantes aspectos importantes ou centrais dos paradigmas que os novos modelos pretendem substituir, sendo que, como já reconhecia Thomas Kuhn (1997) em sua discussão inaugural da própria noção de **paradigma** na ciência, é comum que novos modelos simplesmente não deem conta de modo adequado de questões bem resolvidas nos paradigmas anteriores.¹ Esse descompasso certamente faz parte das forças que levam ao movimento pendular a que se refere Schramm e que professores de língua estrangeira “com mais tempo de estrada” conhecem bem, com base nas diferentes “ondas” metodológicas que surgem de tempos em tempos. Tais mudanças de foco devem ser encaradas com naturalidade, portanto. Mas um problema real se coloca com a questão dos excessos das abordagens que se querem inovadoras, sobretudo quando assumem ares dogmáticos que não permitem a resolução ou quiçá nem mesmo o reconhecimento de dificuldades concretas que se colocam na aplicação dos novos modelos propostos, identificando qualquer crítica aos novos paradigmas como um apelo à retomada dos anteriores, tidos por superados.

É certamente isso o que ocorre, por exemplo, numa certa vertente do construtivismo aplicado ao ensino de língua materna, como descreve muito bem Villalobos (2014) em sua crítica ao programa **Ler e Escrever** da Prefeitura Municipal de São Paulo. Numa análise minuciosa de vários aspectos do programa, a autora mostra que o apego excessivo e simplificador ao modelo alfabetização e letramento proposto (**psicogênese da língua escrita**, de Ferreiro e Teberosky) praticamente transforma em anátema qualquer forma de instrucionismo, i.e. de intervenção direta do professor na explicitação de regras. Destaquemos alguns trechos exemplares dessa crítica:

As “intervenções” previstas mostram que não é relevada a possibilidade de qualquer tipo de intervenção explícita, por exemplo, sobre o valor sonoro de uma letra, ou sobre como ela se junta com outra para formar o som de uma sílaba. A premissa

¹ No nível epistêmico mais geral, a noção de **paradigma** remete a uma discussão inaugurada por Wittgenstein: “Aquilo que, aparentemente, **deve** existir, pertence à linguagem. É um paradigma no nosso jogo; algo com o que se fazem comparações. E isso pode ser uma observação importante – mas continua a ser uma observação que diz respeito a nosso jogo de linguagem, nossa forma de apresentação” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 28-29 [IF, § 50]). De modo complementar ao sistema de referências padrão da revista, agreguei [entre colchetes] as siglas e indicações de seção comumente usadas pelos comentadores do filósofo, procedimento que visa facilitar a utilização de diferentes edições para consulta. A referida noção de paradigma é central para o conceito wittgensteiniano de **gramática** e sua distinção entre os usos **normativo** e **descritivo** da linguagem (WITTGENSTEIN, 2006 [CV]; 2009 [IF]). Não cabe aqui aprofundar essa discussão, mas ela é certamente relevante para os tópicos em pauta. São de minha responsabilidade as traduções cujos autores não constem nas referências bibliográficas.

que orienta estas “intervencões” é de que a criança só conseguirá aprender aquilo que descobrir sozinha por meio de “reflexão” e de “elaboração de hipóteses” (VILLALOBOS, 2014, p.74).

[...] o papel do professor fica quase que totalmente reduzido à apresentação das atividades e exortações para a reflexão do aluno, pois só a própria reflexão independente da criança lhe permitirá compreender o objeto a ser aprendido, como se qualquer descrição ou explicação do professor sobre a natureza e o funcionamento do objeto pudesse comprometer todo este processo (VILLALOBOS, 2014, p.109).

Um dos corolários dessa postura que aposta no foco no aprendiz como modelo único e suficiente é, como aponta a autora, uma exclusão da autonomia do professor para escolher os métodos de trabalho adequados para as diferentes situações (VILLALOBOS, 2014) e, no limite, uma negação do próprio papel do professor como mediador no processo de aprendizagem.

Indo um pouco além dos tópicos destacados por Villalobos, pode-se concluir que a proposta em tela toma a aquisição natural da língua como modelo exclusivo, desconsiderando que a escrita envolve **técnicas complexas com alto grau de convencionalidade** – no que difere fundamentalmente da oralidade, em vários aspectos que não cabe aqui aprofundar. De resto, propostas como essa também passam ao largo do fato de que, como já apontava Wittgenstein em seu último texto, *Da Certeza*, a própria aprendizagem natural – do que quer que seja – se dá em grande parte pela via da aceitação tácita da autoridade de outrem: “A criança aprende acreditando no adulto. A dúvida vem **após** a crença [§ 160]. Aprendi uma enormidade aceitando a autoridade humana e depois obtive a confirmação ou invalidação de certas coisas através de minha própria experiência [§ 161]” (WITTGENSTEIN, 1975, p.23-24 [DC, §§ 156-167]). A questão se complica ainda mais quando o que está em jogo é a explicitação da **norma** que subjaz a determinado jogo de linguagem ou, em outras palavras: quando não se percebe a diferença fundamental entre a **preparação para o jogo**, com a explicitação das normas e regras etc., e o **jogo em si**, jogado segundo as referidas normas e regras. Que a explicitação de certas regras se dê não raro quando o jogo já está em curso, ou que elas sejam aprendidas de modo implícito na prática constante (WITTGENSTEIN, 1982 [UE]), certamente não torna fácil a percepção dos diferentes momentos. Mas uma pedagogia que se queira eficiente terá de aprender a diferenciá-los.

Um risco semelhante ao da recusa a qualquer forma de instrucionismo explícito, como no construtivismo do programa **Ler e Escrever** comentado por Villalobos (2014), pode ser encontrado num polo praticamente oposto da discussão contemporânea, a saber, na perspectiva do “pós-método” no ensino de L2/LE, na medida em que, ao mesmo tempo em que se postula a necessidade de levar em conta o contexto específico da sala de aula em toda sua complexidade, reconhecendo não haver um “método” único

aplicável a todas situações e reconhecendo com isso o papel fundamental do professor na busca por soluções adequadas, certas características dos modelos teóricos acabam sendo transpostas para o ecossistema da sala de aula de modo quiçá excessivo. Em sua resenha do tópico, Borges e Paiva (2011, p.350) consideram que, ao “centrar-se no processo de aprendizagem e de desempenho dos alunos”, uma **abordagem complexa de ensino** deve, dentre outros, considerar também

[...] organizar-se na coconstrução (professor-alunos) de um **planejamento semiótico-ecológico** de ensino de língua, cujo eixo forma-significado-uso (normatividade linguística, van Lier, 1996) exerça uma força centrípe[tr]a e; o eixo autonomia-autenticidade-consciência desempenhe uma força centrífuga (criatividade linguística, van Lier, 1996) no desenvolvimento da lingua(gem). (BORGES; PAIVA, 2011, p.352).

Tal exigência remete à apropriação bakhtiniana de alguns conceitos da física, segundo a qual uma linguagem unitária, individual, constitui-se como “força centrífuga” numa luta para superar a **heteroglossia** que, por sua vez, age como “força centrípeta” centralizadora do pensamento verbal-ideológico e núcleo linguístico estável (CLARK; HOLQUIST, 1998, p.103). No célebre “argumento da linguagem privada” desenvolvido nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein, por sua vez, descarta a possibilidade de uma linguagem feita para uso interno, sem recorrer a um modelo de uso público (WITTGENSTEIN, 2009, p.95-111 [IF, §§ 243-315]). Nisso, sua visada afasta-se radicalmente da tradição filosófica ocidental, em que essa possibilidade não é descartada (GLOCK, 1998). Isso não significa que Wittgenstein não reconheça o papel do indivíduo na modificação ou criação de novos jogos de linguagem, tópico de outra célebre passagem das *Investigações* (WITTGENSTEIN, 2009 [IF §§ 23-25]), numa discussão que claramente antecede a teoria dos atos de fala desenvolvida por Austin (e Searle). Num certo sentido, tanto Bakhtin quanto Wittgenstein convergem aqui com uma preocupação dos românticos alemães, que já no sec. XIX reconheciam a tensão entre o próprio e outro na linguagem, como sintetizou Schleiermacher em sua clássica conferência sobre *Os dois métodos de traduzir*, proferida em 1823:

Ele [todo homem] não pode pensar com total determinação nada que esteja fora dos limites da sua língua. A configuração dos seus conceitos, o tipo e os limites das suas articulações são previamente traçados para ele pela língua em que nasceu e foi educado; o entendimento e a fantasia estão ligados por ela. Por outro lado, porém, cada [todo] homem de livre pensar e espiritualmente espontâneo molda também a língua. [...] Nesse sentido, portanto, é a força viva do indivíduo que produz novas formas na matéria maleável da língua. (SCHLEIERMACHER, 2010, p.49).

Estamos aqui diante da antiga questão da existência da **norma** (por si conservadora) em oposição à **capacidade de inovação** inerente à linguagem, a qual, no limite, leva à dinâmica de mudança da/na língua – com efeito, inclusive, sobre as próprias normas (no longo prazo). Mas, em que medida isso se aplica a um contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mais ainda em situação de sala de aula? Significaria que as construções *ad hoc* dos alunos devam ser consideradas como equivalentes, enquanto fator de mudança da língua, às inovações dos falantes nativos – notadamente em seus contextos originais, em situação de imersão? Não se estaria assim colocando **interlíngua** (nível do sujeito aprendiz), **hibridização** (fenômeno social de culturas em contato) e **dinâmica linguística** (característica geral da linguagem) num mesmo patamar? Aqui, corre-se o risco de atribuir ao universo da sala de aula a capacidade de criar normas cuja aceitabilidade possa ser fundamentada pelo fato de que o conhecimento, de modo geral, é socialmente construído – como se a construção de certo consenso ou padrão comunicativo no interior da sala de aula fosse, por si só, suficiente para conferir a tal padrão uma aceitabilidade mais geral. Talvez não seja isso necessariamente o que se postula no planejamento semiótico-ecológico, tal como resenhado por Borges e Paiva (2011). Mas é importante estarmos atentos para os riscos desse tipo de leitura, que transporia de modo excessivo elementos do modelo teórico para as situações reais, impingindo à realidade características do modelo.²

Se olharmos para o que acontece fora da sala de aula, não será difícil perceber que a própria dinâmica da linguagem possui mecanismos que inibem o excesso de inovação – até porque toda língua, para ser efetiva, depende de uma certa estabilidade. Em entrevista para o *Jornal da Unicamp*, sobre o primeiro volume da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, Ataliba Castilho resume:

A língua culta é muito pesadona, redundante, e tem um dinamismo menor. A língua popular é mais livre, mais criativa, e acaba por ter uma gramática mais sofisticada, como no caso da [falta de] concordância verbal [explícita] mencionada. Isso ocorre mais na questão da organização gramatical da sentença e na construção das palavras. A gramática da língua culta reflete o passado. A gramática da língua popular aponta para o futuro da língua, e toma soluções novas com mais frequência. Mas é claro que na exposição das ideias, na argumentação, a língua culta leva vantagem. A falta de cultura letrada parece dificultar a elaboração do argumento, frequentemente abandonado no meio do caminho. [...] O trabalho da escola é promover o cidadão. E como é que o cidadão vai ser promovido se ele não tiver à sua disposição o modo de falar de pessoas de uma outra classe, de um outro nível? [...] A escola deve fazer do cidadão um “bilíngue” em sua própria língua, por assim dizer. Assim ele poderá graduar sua fala. [...] Para cada

² É desse tipo de postura que a filosofia tardia wittgensteiniana faz a terapia, aplicando-a inclusive ao próprio dogmatismo da obra de juventude (WITTGENSTEIN, 2009 [IF § 107]).

situação, há portanto uma modalidade linguística adequada. Todo o lance será, por meio do ensino escolar, levar o aluno a conhecer a variedade que ele não domina familiarmente, que é justamente a variedade dominada em outro meio. (CASTILHO, 2006, p.4-5).

Destaquemos alguns aspectos do trecho citado. O primeiro deles é que existem diferentes modalidades e registros, com certa autonomia entre si. O fato de que a língua popular, no registro oral, é mais dinâmica e inovadora, não significa que tais inovações transformem-se facilmente em novas normas de aplicação geral, muito menos no registro escrito. Se a falta da cultura letrada dificulta a construção do argumento, é função da escola dar acesso a essa cultura letrada (sem com isso necessariamente estigmatizar a linguagem popular), com todas as peculiaridades de suas normas. E essa cultura letrada é mais conservadora, é um freio que garante aquele grau de estabilidade necessário ao funcionamento da língua como veículo de comunicação e coesão social (dentre vários outros aspectos). Isso significa que a “força centrípeta” da linguagem não poderá ter um alto grau de eficácia no contexto da sala de aula, menos ainda em se tratando do ensino de LE.

Nesse último aspecto, é salutar observarmos o que ocorre em comunidades relativamente fechadas, como no caso de grupos de imigrantes que cultivam a língua do país de origem em sua comunicação mais imediata. Por mais que sejam permeáveis às influências do contato com a língua majoritária, como atesta o **misturado** praticado em colônias alemãs no sul do Brasil, tais línguas ou dialetos são altamente conservadores no tocante a seu funcionamento interno. É notório que linguistas interessados no dialeto do *Hunsrück*, região localizada no estado da Renânia-Palatinado, no sudoeste da Alemanha, vêm frequentemente estudar o *Hunsrückisch* falado nos estados brasileiros de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo (municípios de São Roque e Mairinque) e Espírito Santo (municípios de Marechal Floriano e Domingos Martins) – exatamente porque essas variantes estão mais próximas da língua de comunicação quando da imigração para o Brasil, na década de 20 do séc. XIX (dados geográficos extraídos da Wikipédia). Para nossa discussão, importa ressaltar que tal conservadorismo guarda um paralelo com a situação do ensino de LE, na medida em que o parâmetro **externo** ao ecossistema específico é fundamental para a constituição do objeto. O descendente de imigrantes quer preservar sua identidade familiar “de alemão”; o aprendiz de alemão na universidade brasileira quer adquirir os modelos de comunicação “da Alemanha” (ou “da Áustria, Suíça” etc.). Por mais que se pratique uma linguagem, em sala de aula, que contemple algumas características de hibridização, como um uso mais frequente de palavras de origem latina (para aumentar a compreensibilidade), um padrão de pronúncia necessariamente mais tolerante ao sotaque brasileiro etc., o **objetivo de aprendizagem** está ligado necessariamente a um grau de domínio compatível com parâmetros externos, dos países em que a língua-alvo é o padrão.

O Dicionário ortográfico para escolas primárias de Wittgenstein

No breve período em que foi professor primário em regiões remotas da Áustria, o jovem Ludwig Wittgenstein deparou-se com questões semelhantes às discutidas na seção anterior. Convicto de ter resolvido “todos os problemas da filosofia” com seu *Tractatus Logico-philosophicus* (WITTGENSTEIN, 1961 [T]), o pensador austríaco encerrou suas atividades universitárias em Cambridge para retornar à terra natal, no início da década de 20 do século passado, disposto a abandonar de vez as preocupações mundanas e da academia. Após trabalhar por algum tempo como jardineiro em um convento, decidiu abraçar a carreira didática num momento em que era implementada a reforma escolar austríaca, destinada a formar cidadãos autônomos e democráticos, por oposição ao conservadorismo do período imperial. Apesar de participar ativamente desse movimento e aderir a vários de seus princípios, Wittgenstein fazia-lhes também algumas ressalvas, sobretudo no tocante à concepção de educação em jogo. Fernanda Reis (2015, p.2) lembra que a reforma de ensino conduzida na Áustria republicana do pós-guerra por Otto Glöckel enfatizava a “participação ativa dos alunos” e a “doutrina de aprender fazendo”, as quais possibilitariam aos alunos “descobrir as regras por seu próprio esforço”. Nesse espírito, as **redações** deveriam ser “escritas livremente, sem atenção especial à ortografia e à gramática”. A autora lembra também que Wittgenstein “não tinha a expectativa de preparar seus alunos para a vida democrática e não acreditava que as mudanças sociais e políticas pudessem ocorrer a partir de movimentos escolares”, servindo antes apenas para “mostrar às pessoas o valor da realização intelectual em si e também do trabalho manual que exerciam”, enfatizando dessa forma a “relevância do aprimoramento pessoal” (REIS, 2015, p.3).

Tanto a adesão a certos aspectos da reforma escolar austríaca quanto as ressalvas citadas por Reis ficam evidentes na decisão do então professor primário, de elaborar um *Dicionário ortográfico* que servisse de apoio a seus alunos nas redações.³ Contrariando a orientação de que as redações deveriam ser “escritas livremente, sem atenção especial à ortografia e à gramática” (REIS, 2015, p. 3), e a de que os alunos deveriam consultar seus pares no momento da revisão, Wittgenstein assume a **perspectiva do professor** determinado a intervir no processo, conforme explicitado logo no início do prefácio:

O presente dicionário tem como objetivo atender a uma necessidade urgente no ensino de ortografia nos dias de hoje. É resultado da experiência prática do autor: para aprimorar a ortografia na sua turma, pareceu-lhe necessário disponibilizar

³ Retomo aqui alguns aspectos de trabalho ainda inédito (OLIVEIRA, 2015), transcrevendo certos trechos literalmente ou com pequenas modificações, mas desconsiderando aspectos não pertinentes à presente discussão, os quais dizem respeito, sobretudo, às concepções de **ética** e **autonomia** de Wittgenstein em diferentes fases de sua obra. Na sequência, passo à discussão das possibilidades e limites da correção interpares na ferramenta **Laboratório** do Moodle, parte mais **aplicada** deste trabalho.

dicionários a seus alunos, para que pudessem informar-se a qualquer momento sobre como se escreve uma palavra, porém sem ter de levantar-se; e certamente, em primeiro lugar, podendo fazer isso o mais rápido possível [...]. Sobretudo na escrita e no aprimoramento de suas redações, a ortografia das palavras tornou-se um problema interessante e urgente para os alunos. Perguntar com frequência ao professor e aos colegas perturba os alunos em seu trabalho, levando a uma certa acomodação mental e, além disso, **a resposta dada pelos colegas muitas vezes está errada.** [...] Somente o dicionário possibilita ao aluno ser plenamente responsável pela ortografia de seu próprio texto, pois lhe fornece um **meio mais seguro de descobrir e corrigir seus erros**, sempre que quiser fazê-lo. É absolutamente necessário que o aluno corrija por si mesmo seus próprios textos. O aluno deve sentir-se como o único autor de seu próprio texto e também ser o único responsável por ele. Além disso, **apenas a revisão feita sem a ajuda do professor permite a esse elaborar uma imagem correta das capacidades e da inteligência do aluno.** A troca de cadernos e a revisão mútua dos textos de colegas levam, por assim dizer, a uma imagem difusa da capacidade da turma. **Não é com base no trabalho do aluno A que devo avaliar o que sabe o aluno B. Isso deve ser visto no trabalho de B.** E a revisão mútua não fornece, como tem sido afirmado, uma imagem correta do nível geral da turma (para isso, cada aluno teria de revisar os textos de todos seus colegas, o que, naturalmente, não é possível). **Creio também que ao professor não deve interessar um conhecimento ortográfico médio, pois não é a turma que deve aprender ortografia, mas sim cada aluno individualmente.** (WITTGENSTEIN, 1977, p.XXV, tradução minha, grifo meu).

Parte dos trechos que destaquei nessa longa citação mostra uma preocupação com a aquisição de um **padrão de correção que é externo** a um eventual consenso *ad hoc* dos alunos, evidenciando que, para Wittgenstein, um tal padrão não teria como – mobilizando aqui os termos da discussão contemporânea – emergir do ecossistema da sala de aula. Outros trechos destacados evidenciam a preocupação com o desenvolvimento da **autonomia** do aluno, no sentido de que esse deve assumir a plena responsabilidade por seu trabalho. Aqui, já fica claro que, numa visada wittgensteiniana, autonomia e respeito a parâmetros externos não são incompatíveis, mas sim complementares. Destaquei também alguns trechos em que o **professor** chama para si a responsabilidade, notadamente no tocante a uma eventual adequação aos parâmetros externos (norma de correção), mas também à necessidade de levar em conta desempenhos individuais, para então interferir didaticamente no processo.

Mas até que ponto os aspectos destacados no prefácio ao *Dicionário* invalidam o trabalho coletivo, seja no contexto de atuação do professor primário Wittgenstein, em um povoado remoto da Áustria na segunda década do século passado, seja no contexto brasileiro contemporâneo? Wittgenstein reporta que sua metodologia levou a bons resultados, na medida em que “a melhoria na ortografia foi surpreendente”,

em função de ter sido despertada a “consciência ortográfica” dos alunos (OLIVEIRA, 2015, p.13). Nesse contexto específico, com crianças do nível fundamental em atividades de revisão das próprias redações, retirar a ênfase da colaboração com os colegas parece ter sido uma medida acertada. O foco estava na **revisão ortográfica**, algo que hoje pode inclusive ser feito, parcialmente, com a ajuda de ferramentas eletrônicas, sem recorrer aos colegas ou ao professor. Mas como ficaria, por exemplo, a **consciência gramatical e textual**: caberia aqui recorrer ao trabalho coletivo ou mesmo à correção interpares, como sugere a pedagogia sócio-construtivista? O tópico é de grande relevância, sobretudo se pensarmos nos esforços correntes no Brasil, em várias esferas educacionais, no sentido de ampliar o acesso à formação. Em muitos dos programas atuais, um instrumento que vem sendo usado em grande escala é a plataforma eletrônica Moodle, de base filosófica sócio-construtivista (sendo também *software* livre e de código aberto). Eu mesmo tenho trabalhado intensamente no Moodle à procura de instrumentos que permitam uma implantação efetiva de trabalho coletivo, aí inclusa a avaliação interpares. **Até que ponto as restrições feitas por Wittgenstein são relevantes para esse tipo de abordagem, em que medida as dificuldades do passado foram eventualmente superadas?** A próxima seção procura investigar essas questões com base na experiência de uso do Moodle no ensino de alemão para estudantes universitários no CEL/Unicamp.

Escrita e avaliação interpares no Moodle

A integração de uma dimensão mais horizontal e eventualmente coletiva a tarefas escritas tem sido uma preocupação minha há vários anos, desde quando trabalhava com o TelEduc (plataforma desenvolvida na própria Unicamp). Quando da migração de meus cursos de alemão para o Moodle (primeira utilização dessa plataforma na Unicamp, em caráter piloto para a universidade como um todo), passei a testar os recursos disponíveis em cada nova versão do ambiente, como as ferramentas **Tarefa** (*Assignment*) e **Wiki** (nesses casos, com divisão da turma em grupos de trabalho). As versões mais recentes do ambiente implementaram o **Laboratório (de Avaliação)**, ou *Workshop*, ferramenta que hoje considero a mais adequada para atividades de revisão/avaliação mútua: de modo individualizado, sem necessidade da criação de grupos de trabalho. O Laboratório faz uso de um algoritmo complexo que mobiliza inteligência artificial para calcular as médias de desempenho do aprendiz, com base nas notas recebidas de um certo número de colegas, e das atribuídas por ele ao mesmo número de colegas, numa determinada tarefa de produção escrita.⁴ Trata-se de um grande avanço, pois assim torna-se realmente viável trabalhar com um número maior de tarefas escritas, inclusive em turmas grandes (OLIVEIRA, 2012).

⁴ Para uma síntese gráfica referente à última versão do sistema (2.7) quando da redação deste texto, vide: <https://docs.moodle.org/27/en/File:workshop_grades_calculation.png>. Acesso em: 18 mai. 2015.

Além disso, o professor pode e deve fornecer critérios de avaliação e até mesmo exemplos de correção com base nesses critérios. Mas o sistema, apesar de todo seu refinamento, não funciona de modo adequado só com os recursos automatizados. É interessante notar que a nota de referência calculada com base na eficácia dos avaliadores reflete uma **tendência da turma**, o que certamente fornece subsídios para que o professor faça as devidas intervenções. Por outro lado, tal tendência não corresponde sempre, nem necessariamente, ao melhor uso dos critérios de avaliação fornecidos pelo professor. Aqui cabe, *mutatis mutandis*, o comentário de Wittgenstein em seu prefácio, de que não deve interessar ao professor um conhecimento “médio” da turma, mas sim de “cada aluno individualmente” (OLIVEIRA, 2015, p.12). E essa avaliação final só pode ser feita pelo próprio professor, que deve chamar para si tal responsabilidade, por mais que faça uso de instrumentos auxiliares, dentre os quais a avaliação interpares. Ou seja, cabe também ao professor assumir plenamente seu papel de guardião de uma certa norma de correção, ou adequação – algo que nem sempre é reconhecido na discussão pedagógica contemporânea, notadamente nas propostas mais declaradamente antinormativistas.

A ferramenta Laboratório é bastante complexa e prevê o ajuste de uma série de parâmetros que, por outro lado, dão espaço a muita flexibilidade. Um primeiro aspecto de seu uso em meus cursos está na vinculação a alguns recursos avançados do Moodle, que têm de ser ativados no nível de Administração/Gerenciamento do sistema, a saber, “acompanhamento/rastreamento de conclusão” e “atividades condicionadas”. Caso essa opção não apareça nas opções do curso, torna-se necessário contatar o setor responsável e negociar sua ativação. A Figura 1 mostra uma tela com o uso de **atividades condicionadas**, sendo que, para fazer a tarefa WS03 (Laboratório da Unidade 3 no material didático), o aluno terá antes de completar a **Tarefa** Eletrônica (TE03: questões formais, usualmente de vocabulário/gramática, com correção automática pelo sistema), preenchendo certos critérios de completude, como uma determinada nota parcial (porcentagem de acerto). O princípio didático por detrás desse condicionamento é de que atividades de produção são mais complexas do que as com resposta fechada e demandam um certo domínio de tópicos formais que, por esse motivo, foram transformados em pré-requisito. A tela contém ainda *links* para correções da tarefa em semestres anteriores (arquivos em formato PDF), o que permite ao aprendiz ter uma amostra das boas e más práticas de escrita e se nortear pelas primeiras.

Figura 1 – Ambiente Moodle: atividades condicionadas



Fonte: Alemão I, 2º Semestre de 2014.

Nos ajustes do Laboratório propriamente dito,⁵ optei por manter anônimas todas as avaliações interpares, o que pode ser feito via recursos de Administração/Gerenciamento do site, de parte dele ou de cada Laboratório individualmente, escolhendo “não” para as opções de visualização para “autores” e “revisores”, no papel de “estudante”. Com isso, tem-se um sistema de avaliação “duplamente cego”, o que possibilita o foco apenas nos conteúdos, i.e., eliminando o fator *ad hominem*. Também mantive desabilitada a opção de “auto-avaliação”, que certamente poderá ser útil em outros contextos. Usualmente, não tenho fornecido exemplos de avaliação, tendo em vista a alta frequência das tarefas escritas e a possibilidade de usar correções de cursos antigos, feitas pelo próprio professor, com a mesma função. Uma implementação relativamente recente que facilita o gerenciamento do Laboratório é a possibilidade de agendar os

⁵ Descrições detalhadas e tutoriais em vídeo disponíveis em: https://docs.moodle.org/27/en/Workshop_module. Acesso em: 18 mai. 2015.

prazos de envio e avaliação, passando de uma fase para a outra de modo automático e atribuindo, também automaticamente, determinado número de avaliadores para cada tarefa, de modo aleatório (Figuras 2 e 3, abaixo). Outros detalhes de configuração são menos relevantes para nossa discussão.

Figura 2 – Cronograma do WS

Fonte: Alemão I, 2º Semestre de 2014.

Figura 3 – Alocação automática

Fonte: Alemão I, 2º Semestre de 2014.

Como primeiro exemplo de avaliação interpares no Laboratório, tomemos o caso simples do uso de corretor ortográfico eletrônico, colocado por mim como exigência nas tarefas escritas. Tal exigência corresponde à expectativa de que o aluno deve lançar mão de todos os recursos disponíveis na elaboração e revisão de seus textos, assumindo plena responsabilidade pela adequação dos aspectos formais. Ocorre que, talvez por influência dos tipos de textos em formato eletrônico a que estão acostumados, com registro muito solto e estilo quase oral (*e-mail*, anotações em *blogs* ou no *Facebook*, *chats*), os alunos não têm o hábito de fazer revisão – ou mesmo de planejar seus textos de modo a adequá-los aos diferentes registros e gêneros letrados (função do desenvolvimento da **escrita** em um curso de LE). Para reforçar a relevância desse tipo de ferramenta, a solução que encontrei foi atribuir-lhe um peso alto nos critérios de avaliação, de modo que sua não-utilização tivesse um impacto negativo na nota. No longo prazo, essa estratégia tem-se revelado eficaz, com diminuição de tarefas escritas sem passar por uma fase de revisão. No entanto, alguns alunos demonstram não perceber de modo adequado as limitações desse tipo de instrumento, criando a expectativa de seja captado, de modo adequado, todo e qualquer desvio do padrão, não só ortográfico, como também gramatical. Por esse motivo, no momento da avaliação

inter pares, atribuem nota baixa a textos com poucos problemas passíveis de solução via revisor ortográfico nos níveis correspondentes. Aqui, minha intervenção como professor tem sido no sentido de alertar para o potencial e, sobretudo, as limitações da ferramenta, como no *feed-back* dado a uma turma **Alemão I** no 2º semestre letivo de 2014 (Figura 4, abaixo) – em termos semelhantes àquilo que, mais adiante, foi incorporado à descrição dos próprios critérios de avaliação.

A questão conceitualmente mais interessante, no entanto, reside na **aplicação** dos critérios de avaliação fornecidos para cada tarefa. Por um lado, é certamente positivo que o professor seja obrigado a explicitar os critérios que usaria, para que os alunos possam aplicá-los não só na avaliação das tarefas de seus pares, como também na elaboração de seus próprios textos, em tarefas futuras. Com isso, prevê-se a gradativa **internalização** desses critérios, num processo de **calibragem** das expectativas dos alunos – que não raro querem elaborar algo muito mais complexo do que aquilo que é pedido. Ocorre que nem sempre o professor consegue definir *a priori* todos os critérios pertinentes, ou colocá-los dentro de uma relação de **peso** adequada. Assim, às vezes percebe que teria avaliado determinado texto de modo diferente do que os alunos, não só quando os critérios não foram bem aplicados, mas também em casos em que houve uso relativamente adequado dos critérios fornecidos, no sentido estrito de ater-se às descrições que constam do sistema. O Moodle fornece algumas alternativas para lidar com isso na ferramenta Laboratório.

Figura 4 – Comentários

WS03_2-2014 – Korrektur mit Kommentaren

Toda tarefa tem um determinado *foco*, aquilo que está em jogo no momento. Aqui, temos uma série de detalhes que poderão eventualmente ser menos importantes em outros momentos, como, por exemplo, a grafia em maiúscula ou minúscula das nacionalidades, dependendo do contexto de uso (= maiúscula quando se refere à pessoa, cf. tabela na p. 17 do material didático). Isso não significa que esse detalhe seja indiferente em outros contextos, apenas que um eventual deslize não prejudicará a comunicação. Portanto, não deverá ser muito valorizado no momento da correção. Mas quando algo está em *foco*, deve receber toda a atenção. Esse é um aspecto importante nas tarefas escritas: concentre-se naquilo que é pedido no enunciado, use os modelos fornecidos!

Uma outra coisa importante nas tarefas escritas é trabalhar com *planejamento e revisão*. Esse aspecto será trabalhado de modo sistemático mais adiante, porém já vale a pena começar a dar-lhe a devida atenção. Aqui, novamente, pequenos detalhes podem fazer a diferença. Muitos desses detalhes podem ser detectados com o simples uso de uma ferramenta de correção ortográfica, disponível nos redatores de texto e navegadores, bastando para isso instalar os complementos necessários, que não raro são gratuitos. As duas telas abaixo mostram como fica o mesmo trecho com marcações do corretor ortográfico do Word e após as correções pelo professor.

<p>1) Larissa, aus Brasilien, Campinas, Portugiesisch. Das ist Larissa. Sie kommt aus Brasilien und lebt in Campinas. Sie spricht Portugiesisch auch und studiert sozialwissenschaften.</p> <p>2) Rodolfo, aus Brasilien, Jundiaí, Portugiesisch, Englisch. Das ist Rodolfo. Er kommt aus Brasilien und lebt in Jundiaí. Er spricht Portugiesisch und Englisch. Er studiert Architektur.</p>	<p>1) Larissa, aus Brasilien, Campinas, Portugiesisch.</p> <p>Das ist Larissa. Sie kommt aus Brasilien und lebt in Campinas. Sie spricht Portugiesisch auch und studiert Sozialwissenschaften.</p> <p>2) Rodolfo, aus Brasilien, Jundiaí, Portugiesisch, Englisch.</p> <p>Das ist Rodolfo. Er kommt aus Brasilien und lebt in Jundiaí. Er spricht Portugiesisch und Englisch. Er studiert Architektur.</p>
--	--

Notem-se os detalhes da correção: 1) inserção de espaço após pontuação, o que é uma convenção da escrita; 2) grafia da palavra *Portugiesisch*; 3) uso de maiúscula no substantivo *Sozialwissenschaften*. O último detalhe, por exemplo, é uma das regras mais gerais do alemão e, portanto, uma das mais produtivas no momento da leitura, como enfatizado em sala de aula. É natural que nos esqueçamos desse detalhe na hora de escrever, que num ou noutro caso grafemos com minúscula. O texto acima é um exemplo disso. Aqui, um corretor ortográfico eletrônico poderia apontar esse problema já na fase de redação/revisão. O mesmo se aplica à questão dos espaços após pontuação. Isso não significa que o corretor ortográfico dê conta de tudo: às vezes, a grafia é apontada como correta, mas se refere a algo diferente (outra forma verbal, por exemplo); às vezes, é apontada como incorreta, porque o termo não está na base de dados — apesar de existir. Nesses casos, para-se para pensar, consulta-se o livro etc.

Em tempo: na tarefa acima, faltou a primeira parte, dos diálogos. Os colegas levaram isso em conta na avaliação inter pares, de modo adequado.

Fonte: Alemão I, 2º Semestre de 2014.

A Figura 5 (abaixo) traz alguns exemplos dos tipos de intervenção possíveis, numa tela parcial da avaliação inter pares do Laboratório WS31 (Alemão IV, 1º semestre letivo de 2014). Na primeira linha, percebe-se uma intervenção moderada do professor, com alteração da nota recebida de 53 para 57/60 – de modo direto. Trata-se aqui de um daqueles casos em que a aplicação dos critérios, pelos alunos, foi excessivamente

rigorosa. Na terceira linha, percebe-se algo semelhante, com uma alteração bem mais significativa: de 29 para 40/60. Na quarta linha, foi dado um peso maior (3) para a avaliação mais eficiente, de modo a obter-se um resultado geral mais condizente com o espírito dos critérios fornecidos. Por esse motivo, a intervenção do professor não vem grafada de modo direto, via substituição das médias. Ao lado das notas, o sistema fornece, entre parênteses, a média obtida por cada aluno na condição de avaliador. No exemplo citado, tem-se um avaliador com nota máxima nessa condição (40/40) e outros dois menos eficazes (34/40; 32/40). Independentemente do tipo e da radicalidade da intervenção, há sempre a possibilidade de se dar retorno circunstanciado ao aluno, seja na condição de autor ou avaliador dos textos. Nos casos em tela, não houve impacto nas médias obtidas na condição de avaliador (última coluna da direita), o que também poderia ocorrer. Em princípio, os melhores avaliadores têm também o melhor desempenho na parte de produção; inversamente, quem ainda não domina os tópicos da tarefa terá maior dificuldade em aplicar os critérios de avaliação, que ainda não foram internalizados. Coloca-se também a questão dos alunos que não fazem todas as avaliações previstas, o que prejudica o cálculo das notas. Uma medida possível, nesses casos, é cortar proporcionalmente a nota como avaliador (o que o sistema não faz de maneira automática).

Figura 5 – Intervenções nas notas do Laboratório WS31

Tarefa	Notas recebidas	Avaliação feita por	Média produção	Notas dadas	Avaliação da tarefa de	Média avaliação
WS31	55 (40)>	[REDACTED]	53 57	60 (39)>	[REDACTED]	38
	57 (39)>			48 (39)>		
	- (-)>			58 (37)>		
	52 (40)>			56 (40)>		
	48 (39)>			56 (34)>		
No submission found for this user	-	-	-	-	-	
WS31	17 (40)>	[REDACTED]	29 40	40 (39)>	[REDACTED]	37
	- (-)>			52 (40)>		
	- (-)>			47 (34)>		
	16 (39)>			48 (39)>		
	54 (18)>			57 (32)>		
WS31	44 (40) @ 3<	[REDACTED]	49	48 (39)>	[REDACTED]	35
	- (-)>			54 (39)>		
	- (-)>			54 (39)>		
	56 (34)>			60 (39)>		
	57 (32)>			54 (18)>		

Fonte: Alemão I, 1º Semestre de 2014.

O caso mais complexo ocorre quando os critérios de avaliação foram aparentemente aplicados de modo coerente com sua descrição, mas essa aplicação não corresponde

àquilo que o próprio professor formulador desses critérios faria com base neles. Numa visada wittgensteiniana, uma razão para esse aparente descompasso está no fato de que um conceito não traz embutido em si, analiticamente, todas as possibilidades de sua aplicação (como exigiria a tradição *mainstream*, seja na filosofia da linguagem ou na linguística aplicada). O professor experiente saberá quando deve afastar-se da aplicação quase automática do critério elencado, mas o aluno, sujeito em formação por excelência, não tem ainda essa flexibilidade, nem autoridade ou segurança para tanto. Retomando o trecho das *Investigações* que foi colocado como epígrafe deste artigo, o problema aqui pode estar não no acordo nas **definições** (por mais que o professor possa ter dificuldades em elencar os critérios de modo objetivo e de fácil aplicação), mas também ou, sobretudo, nos **juízos** que os alunos podem fazer com base nesses critérios:

Da compreensão pela linguagem faz parte não apenas um acordo nas definições, mas também (por estranho que pareça) um acordo nos juízos. Isso parece abolir a lógica, mas não o faz. – Uma coisa é descrever os métodos de medição, uma outra é obter e exprimir os resultados da medição. Mas aquilo que chamamos de “medir” é determinado também por uma certa constância nos resultados. (WITTGENSTEIN, 2009, p.94-96 [IF, § 242]).

Nos desdobramentos que tem procurado dar à terapia filosófica do último Wittgenstein, rumo a uma **pragmática filosófica** e uma **epistemologia do uso**, Arley Moreno aprofunda com muita propriedade essa questão:

A descrição do uso mostra que [...] a significação [...] não se reduz à definição *a priori* do sentido, mas diz respeito ao conjunto de suas aplicações. [...] A definição de uma regra de sentido não permite sempre a antecipação, pelo puro pensamento, de todos os casos de sua aplicação, e tampouco proíbe aplicações que venham a exprimir critérios diferentes. Assim, na relação analítica, o pensamento do sentido se exprime na aplicação, e não *in vitro*, sendo dado que o sentido não é independente da aplicação que dele se faz – da mesma forma, de resto, que na relação sintética *a priori* do sentido. [...] Em não sendo as aplicações jamais inteiramente previsíveis, abre-se um espaço cuja exploração poderá trazer novas informações. (MORENO, 2011, p.64-65).

Retenhamos algumas implicações dessa relação umbilical entre o sentido e a aplicação do conceito, para os propósitos do Laboratório. Em primeiro lugar, deve-se aceitar como natural que qualquer descrição prévia dos critérios de avaliação será “imperfeita”, na medida em que não garantirá, por si só, uma aplicação adequada por parte dos aprendizes. Mas tal “imperfeição” diz respeito a um ideal inatingível que, exatamente por não condizer com o que ocorre na prática concreta da linguagem, deve ser abandonado, a exemplo da sugestão do Wittgenstein das *Investigações* em

relação ao seu antigo ideal de “pureza cristalina da lógica” no *Tractatus*: por não prever o atrito, um tal ideal não nos permite caminhar, devendo, portanto, ser abandonado em prol do “solo áspero” de nossas práticas (WITTGENSTEIN, 2009, p.51 [IF, § 107]). O raciocínio pode ser ampliado para muito além do Laboratório do Moodle, valendo também para todo e qualquer sistema de avaliação baseado, em última instância, em quantidade, com aplicação quase automática de “critérios de qualidade” organizados como se fossem planilhas eletrônicas – uma metodologia muito presente nas práticas de avaliação acadêmica atual, no país e fora dele. Nessas abordagens, o conceito de **transparência** acaba sendo usado de modo abusivo, na medida em que se pressupõe que critérios de avaliação claros seriam **condição** não apenas **necessária**, mas também **suficiente** para se alcançar a **objetividade** e, com isso, a **adequação** nas avaliações concretas. Retomando a discussão anterior, podemos concluir que o problema maior reside na segunda premissa, posto que, como lembra Wittgenstein no trecho supracitado, “uma coisa é descrever os métodos de medição, uma outra é obter e exprimir os resultados da medição” (WITTGENSTEIN, 2009, p.94 [IF, § 242]).

O filósofo da educação britânico Paul Standish também lança mão da obra tardia de Wittgenstein, com base em tópicos diferentes dos aqui discutidos, em sua crítica à cultura atual de auditoria e prestação de contas (*accountability*) no setor da educação, sobretudo no tocante à ideia de que seria possível definir *a priori* critérios de qualidade capazes de diferenciar objetivamente as boas das más práticas pedagógicas (STANDISH, 2012). Em encontro com Grupo de Pesquisa na Faculdade de Educação da USP (16/09/2014), Standish reafirmou sua convicção de que “avaliação é um processo contínuo”, de modo que “temos uma ideia razoável do vem a ser um bom ensino”, através de “processos informais” e “avaliações tácitas”.⁶ O que é dito por Standish pode ser parcialmente correlacionado à questão da aplicação enfatizada por Moreno: se o sentido do conceito depende do conjunto de suas aplicações, a definição prévia e transparente dos critérios de avaliação fornecida no Laboratório do Moodle pode ser um ponto de partida e de referência, mas não dará conta, *a priori*, de todos os casos possíveis. Somente com a gradativa **internalização** desses critérios pelos aprendizes começará a diminuir, gradativamente, o descompasso entre a aplicação dos mesmos critérios por alunos ou professor e, com isso, a necessidade desse último fazer intervenções diretas nas avaliações interpares. Note-se que, ao internalizar uma **norma** que era inicialmente **externa**, o aluno não terá perdido sua autonomia nem deixado de lado as “forças centrípetas” da inovação linguística. Terá pura e simplesmente aprendido a se movimentar de forma mais adequada dentro dos limites e padrões da LE, tais como apresentados nos materiais didáticos e monitorados pelo professor em seu acompanhamento do desempenho em suas classes.

⁶ Cito com base em minhas anotações pessoais, da conversa em inglês com cerca de quatro horas de duração.

O lado positivo da avaliação inter pares reside exatamente na possibilidade de o aprendiz **aplicar** concretamente os critérios fornecidos, tomando-os com válidos. Assim, ao cabo de um certo número de aplicações, terá provavelmente convivido com “uma certa constância nos resultados” e, com isso, criado um repertório individual que o deixará cada vez mais perto de um uso adequado em situações futuras – até mesmo com uma certa flexibilidade para dar conta de situações não previstas na descrição dos critérios *tout court*. É isso o que ocorre com a proposta de sistematização da escrita contida no material didático *Blaue Blume* (EICHHEIM et al., 2006) e sua mobilização no Laboratório do Moodle, tal como praticado em meus cursos de alemão no CEL/Unicamp.

Diferentemente da grande maioria dos materiais didáticos para o ensino de alemão no nível básico disponíveis no mercado, e quiçá também de parte das abordagens contemporâneas que prescindem de livro didático,⁷ *Blaue Blume* trabalha a questão da escrita de modo direcionado e sistemático, retomando o tópico em várias de suas 54 unidades, que recobrem os níveis A1–B1 do Quadro Europeu Comum para o Ensino de Línguas (OLIVEIRA, 2006, para uma caracterização desse diferencial). A explicitação mais clara dessa abordagem como um todo está na Unidade 43 (**Alemão V** no CEL/Unicamp), onde se propõem sínteses do tema apresentado (relato de vida de uma pessoa com problemas de alcoolismo) usando diferentes alternativas de construção textual: em primeira pessoa e registro coloquial; ou na terceira pessoa e registro mais formal (EICHHEIM et. al 2006, p. 269). Um pouco mais adiante, a **metodologia de escrita** propriamente dita é sintetizada em seus diferentes passos (EICHHEIM et. al 2006, p. 272):

- 1) coleta do vocabulário pertinente;
- 2) a – estruturação do tema em tópicos relevantes; b – organização temporal;
- 3) formulação: primeiramente em orações diretas (estilo paratático), agregando em seguida conjunções e demais elementos de ligação;
- 4) revisão, levando em conta os diferentes modelos de organização sintática e os elementos de coesão utilizados (além de aspectos mais pontuais como ortografia etc.).

Para o exemplo a seguir, interessam, sobretudo, os passos 3 e 4, que colocam grandes dificuldades para os aprendizes brasileiros de alemão, idioma cujas regras de colocação divergem significativamente das do português. O modelo em questão já estava posto

⁷ Como exceção, cabe mencionar propostas de ensino de escrita em LE baseadas nos gêneros acadêmicos mais relevantes, um campo de pesquisa que vem ganhando destaque no processo de internacionalização das universidades. Nesses casos, no entanto, o trabalho se dá num nível de proficiência mais avançado, a começar pelo A2 ou, mais provavelmente, pelo B1.

em momentos anteriores da progressão didática de *Blaue Blume*, dentre outros na Unidade 8 (atividades 13a e 13b, 15; p. 48-49; **Alemão I**) e na Unidade 38 (atividade 16, p. 242; **Alemão V**), por exemplo. No Laboratório do Moodle, esse roteiro para a elaboração de textos escritos é retomado em diversas tarefas, mesmo onde isso não é trabalhado de modo explícito no material didático propriamente dito. É esse o caso de nosso exemplo, que parte de um tema tratado no nível de **Alemão IV**, com base na Unidade 29 em *Blaue Blume* (Tema da Unidade: Nossa relação com a morte) e fornece, como modelos para a produção dos próprios alunos, alguns textos curtos publicados pelo jornal *Die Zeit* em 2007, com respostas de personalidades alemãs à pergunta “como gostaria de morrer?”.⁸ A tarefa prevê: 1 – leitura dos textos fornecidos como modelo; 2 – escrita baseando-se nesses modelos, com a seguinte observação minha (que traduzo do alemão):

Importante: É mais fácil entender um texto escrito do que escrever. O estilo dos textos próprios deve ser autêntico, o que significa que deve-se trabalhar com estruturas e vocabulário compatíveis com o nível do curso. Para isso, o mais indicado é escrever em frases curtas e diretas. Cá e lá, pode-se consultar o dicionário bilíngue ou extrair uma ou outra expressão dos textos usados como modelo. Mas essas palavras devem ser compatíveis com o restante do texto. (Instruções para a tarefa WS29 no Alemão IV).

Retenhamos um trecho de comentário feito na avaliação inter pares dessa tarefa (Figuras 6 e 7, abaixo). Percebe-se que o avaliador apontou uma série de aspectos formais que vinham sendo enfatizados no curso, demonstrando com isso não apenas ter internalizado as respectivas regras, como também ser capaz de refletir sobre elas, com observações muito pertinentes. Na Figura 7, o texto à esquerda mostra a tarefa individual que foi avaliada no comentário em destaque (Figura 6), com minhas marcações de correção e um breve comentário, elogiando a qualidade do texto, em seu conteúdo, e observando que faltou uma revisão dos aspectos formais. Na mesma Figura 7, o texto à direita, no final, traz um brevíssimo comentário elogioso ao desempenho do aluno que fez a avaliação (grafado em azul, como nas correções). Note-se ainda que, no PDF com retorno geral para a classe disponibilizando após o fechamento da tarefa, de onde foram extraídos os trechos dos exemplos, estão também transcritos os comentários do avaliador (em fonte de cor diferente). Adoto esse procedimento apenas esporadicamente, quando há exemplos que possam interessar não apenas às partes diretamente envolvidas, mas também à turma toda, na condição de modelo, como no caso em tela.

⁸ Versão eletrônica disponível em: <<http://www.zeit.de/online/2007/13/bildergalerie-sterben>>. Acesso em: 18 mai. 2015. Atualmente, apenas o primeiro dos sete textos listados está disponível para leitura sem registro no site. Tarefa adaptada para o Moodle a partir de proposta de Thomas Johnen, então Leitor do DAAD no CEL/Unicamp.

Figura 6 – Avaliação inter pares: instruções

<p>Aspecto 4</p> <p>Percebe-se que houve preocupação com aspectos formais, tais como a pontuação, a posição dos elementos na oração etc.?</p> <ul style="list-style-type: none">• Se você acha que algum aspecto deixa a desejar, faça uma observação no respectivo campo, como: "você não colocou vírgula" ou "o verbo na oração subordinada vem no final", "problema de conjugação/declinação" etc.• Não precisa comentar todos os detalhes, apenas aquilo que for muito característico e acabar comprometendo a qualidade do texto. <p>Nota</p> <p>3 / 5</p> <p>Comentário</p> <p>"Ich weiß nicht, wie ich sterben will, aber ich weiß, wie ich sterben nicht will." Creio que essa construção não seja possível. O autor parece querer ter dado ênfase ao "nicht will", mas o alemão é rígido e pede "wie ich nicht sterben will".</p> <p>"Um die Wahrheit zu sagen, ich will nicht sterben." A expressão "Um die Wahrheit zu sagen" ocupa a primeira posição, ou seja, o verbo devia vir logo em seguida na 2ª posição. "Um die Wahrheit zu sagen, will ich nicht sterben."</p> <p>"Ich möchte, dass ich und meinen Liebsten für immer zusammen leben können." meine Liebsten está no nominativo (é o sujeito), não devia estar flexionado.</p> <p>"Dass alle irgendwann sterben, ich zwar weiß, aber an den Tod zu denken schmerzt." De novo uma expressão ocupando a primeira posição, deslocando o verbo para a posição errada. Fora isso, o verbo não está conjugado. Creio que o melhor seria "Dass alle irgendwann stirbt, weiß ich zwar, aber an den Tod zu denken schmerzt." Creio que aqui "an den Tod zu denken" realmente só ocupe uma posição (como sujeito oracional no infinitivo).</p> <p>"Ich hoffe, dass ich lange und gesund leben." Verbo não conjugado -> "Ich hoffe, dass ich lange und gesund lebe."</p> <p>"Am Ende ich nicht allein sein möchte." Verbo deve vir na 2ª posição em oração principal: "Am Ende möchte ich nicht allein sein."</p>

Fonte: Alemão IV, 1º Semestre de 2014.

O comentário que vem no início da Figura 6 (e na Figura 7, grafado em verde), ilustra bem alguns dos tópicos discutidos nas seções anteriores: "Creio que a construção não seja possível. O autor parece querer ter dado ênfase ao 'nicht will', mas o alemão é rígido e pede 'wie ich nicht sterben will'". Do ponto de vista da comunicação, fica evidente que não houve dificuldade de entendimento, o enunciado é eficiente nesse sentido (mesmo que talvez cause estranheza a um falante nativo). Mas estão em jogo também aspectos formais, que o revisor aponta com propriedade nesse e nos outros comentários. Note-se também que tais aspectos são retomados de modo sistemático no material didático, como na supracitada síntese da Unidade 43 (EICHHEIM et.al., 2006, p. 272, com remissão às páginas onde os respectivos tópicos foram tratados ou sintetizados: p.167, 235, 241, 242; 211, 253, 271; 216). Daí a observação de que "o alemão é rígido e pede [...]". Aqui, o aluno avaliador incorpora um parâmetro que lhe era originalmente **externo**, e o faz de forma plenamente **autônoma**, mesmo ainda estando longe de uma proficiência avançada na LE.

Figura 7 – Avaliação inter pares: correção e comentários

<p>Wie wollen Sie sterben?</p> <p>Ich weiß nicht, wie ich sterben will, aber ich weiß, wie ich nicht sterben nicht-will. Um die Wahrheit zu sagen, will ich will-nicht sterben. Ich möchte, dass ich und meinen Liebsten für immer zusammen leben können/könnten. Dass alle irgendwann sterben, weiß ich zwar weiß, aber an den Tod zu denken schmerzt. Ich hoffe, dass ich lange und gesund leben. Bevor ich sterbe, will ich dasie Leben genießen. Am Ende möchte ich nicht allein sein-möchte.</p> <p><u>Guter Text, ich gratuliere! Aber es fehlte eine Revision von kleinen, schon bekannten Details.</u></p> <p>"Ich weiß nicht, wie ich sterben will, aber ich weiß, wie ich sterben nicht will." Creio que essa construção não seja possível. O autor parece querer ter dado ênfase ao "nicht will", mas o alemão é rígido e pede "wie ich nicht sterben will".</p>	<p>"Am Ende ich nicht allein sein möchte." Verbo deve vir na 2a posição em oração principal: "Am Ende möchte ich nicht allein sein."</p> <p><u>Das sind alle sehr gute und sachliche Kommentare, superbe Revisionsarbeit!! Vergleiche mit meinen eigenen Korrekturen.</u></p>
---	---

Fonte: Alemão IV, 1º Semestre de 2014.

O efeito dessa tarefa do Laboratório (WS29) nas atividades de escrita subsequentes também se mostrou positivo, com o reconhecimento generalizado da pertinência de observações como as citadas acima e da importância dos tópicos tratados. Na condição de avaliadores, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar a cinco diferentes textos os critérios fornecidos pelo professor e, com isso, testar os limites de aplicação desses critérios. Podemos concluir, ecoando Wittgenstein nos comentários a seu *Dicionário*, que a **consciência gramatical e textual** dos alunos foi aguçada pelas atividades de escrita e revisão inter pares desenvolvidas no Laboratório, com a subsequente correção pelo professor – o que era um dos objetivos de aprendizagem. Tal objetivo faz parte da **preparação para o jogo** de que fala Wittgenstein nas *Investigações*, envolvendo tanto a **explicitação das regras** como vários exemplos e tentativas de sua **aplicação**. O **jogo em si** virá com o uso da escrita em situações autênticas na LE, ainda que, de certo modo, ele já seja jogado em sua preparação. Poderíamos explorar um pouco mais o exemplo fornecido ou mesmo agregar outros, para aprofundar a discussão. Tendo em vista as limitações de espaço e considerando que questões de ordem prática/empírica são apenas um dos aspectos do argumento, deixarei tal aprofundamento para oportunidades futuras, caso o tópico venha a despertar o devido interesse.

De resto, seja também registrado que a metodologia proposta é trabalhosa, por mais que a ferramenta Laboratório tenha incorporado alguns mecanismos de automatização muito úteis. No caso específico dos meus cursos, os alunos têm de trabalhar bastante, i.e., há um grande volume de escrita e leitura/avaliação – o que é condizente com o princípio de que a aquisição de competências linguísticas demanda um certo grau de variação e repetição. Para o professor, o volume de trabalho também é significativo. Além de demandar a explicitação de seus próprios critérios de avaliação, com a respectiva

relação de pesos para cada tarefa, exige muita atenção a detalhes de configuração e supervisão do cronograma de trabalho. Com o tempo, porém, certos parâmetros vão-se firmando como adequados e permitem a reutilização em cursos futuros com os mesmos conteúdos e objetivos. No caso de programas que atendem a um grande número de alunos, eventualmente com várias turmas de mesmo nível, a equação pode se inverter, levando a uma otimização do tempo investido como resultado geral, pela mudança de escala. Nesses casos, abre-se a possibilidade de avaliação por amostragem e correção de desvio, com retorno aos alunos caracterizando diferentes perfis de resolução da tarefa e dificuldades típicas como, por exemplo: trabalhos exemplares, ou característicos de certo padrão ou tendência da(s) turma(s); trabalhos bons ou fracos em relação a aspectos específicos, ou outros que ilustrem estratégias de escrita pouco aconselháveis (por não conduzirem a resultados aceitáveis) etc. (Figura 1, acima). Aqui, pode-se afirmar que parte dos problemas levantados por Wittgenstein em relação à correção interpares pode ser superada, na medida em que os mecanismos de inteligência artificial embarcados no Moodle permitem detectar os desvios do padrão e fazer uma análise dos diferentes tipos de caso, sem ter que avaliá-los todos nem cada tarefa individualmente, e sem que cada aluno tenha que revisar “os textos de todos seus colegas”. A despeito das diferentes implicações para cada contexto específico, a ferramenta Laboratório de Avaliação do Moodle certamente merece ser levada em conta onde houver possibilidade de seu uso, tendo em vista seu potencial de inovação em nossas práticas pedagógicas.

Observações finais

Na introdução a este artigo, apontei para a multiplicidade de camadas que seriam abordadas, por influência das questões sobre as quais tenho refletido nos últimos tempos. Espero que o leitor tenha conseguido acompanhar sem maiores problemas as passagens de uma camada a outra, e que os principais argumentos da reflexão mais básica, de caráter epistêmico, tenham sido ilustrados, em alguma medida, pelos exemplos apresentados – ainda que isso não seja trivial. Mesmo que esse objetivo parcial porventura não tenha sido alcançado, talvez o leitor possa tirar proveito da discussão mais concreta de questões de implementação e uso do Laboratório de Avaliação no Moodle. O campo de utilização em si, ensino de LE em nível básico, coloca algumas restrições àquilo que pode ser feito com essa ferramenta, na medida em que o meio de expressão também é objetivo de aprendizagem. Outro campo, onde o horizonte de possibilidades se amplia de forma considerável, diz respeito ao trabalho com professores em formação, notadamente no aperfeiçoamento de sua competência como avaliadores – um aspecto cuja importância em hipótese alguma deveria ser subestimada. Talvez resida aí o maior potencial do Laboratório. Mas mesmo no ensino de LE em nível básico, é possível colher alguns frutos, desde que nos lembremos sempre de que a definição de bons critérios não dará conta, por si só, de todos possíveis casos futuros – se é no conjunto das **aplicações** que o conceito se desdobra de fato.

AUTONOMY AND EXTERNAL PARAMETERS: INCOMPATIBLE? REPLACING THE QUESTION WITHIN THE MOODLE WORKSHOP, IN THE COMPANY OF WITTGENSTEIN.

- **Abstract:** *I retake here the later philosophy of Wittgenstein and his conception of language to reflect on some central concepts and roles in language teaching, which are often treated dichotomously: autonomy vs. external parameters, focus on student vs. teacher, classroom learning vs. virtual learning centers, subjectivism vs. transparency/objectivity in evaluation. As an antidote to eventual generalizing excesses of methodological approaches or explanatory models, I propose that we assume a concrete perspective of the teacher in finding effective solutions to intervene in the learning process. I then give examples of how this attitude shows itself in the promotion of writing skills in basic German courses with the courseware Blaue Blume, using the Moodle Workshop for this purpose. I also discuss some technical details in the use of this tool and its tweaking options.*
- **Keywords:** *Autonomy. Norm. Writing. Peer evaluation. Virtual learning centers. Wittgenstein.*

REFERÊNCIAS

- BORGES, E.F.V.; PAIVA, V.M. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/Borges_Paiva.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2015.
- CASTILHO, A.T. A gramática na ponta da língua (e na linguística da Unicamp) **Jornal da Unicamp**, n. 328, 26/6–2/7/2006, p. 4-5. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju328pag4-5.html>. Acesso em: 18 mai. 2015.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- EICHHEIM H. et al. **Blaue Blume**. Campinas, Ed. da Unicamp, 2006.
- CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP). **European Profiling Grid**. 2013. Disponível em: <<http://www.epg-project.eu/>>. Acesso em: 18 mai. 2015.
- GLOCK, H.J. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- MORENO, A. La description grammaticale et sa fonction transcendante. In: MORENO, A.; SOULEZ, A. (Org.). **Grammatical ou transcendantal?**. Paris: L'Harmattan, 2011. p. 43-71.
- NEWBY, D. et al. **Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung: Ein Instrument zur Reflektion**. Graz, Áustria: Council of Europe Publishing, 2008. Disponível em: <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_EPOSTL_D_internet.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2015.

OLIVEIRA, P. Escrita em ambientes eletrônicos: colaboração e avaliação inter-pares no Moodle. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., Rio de Janeiro, 2012. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ALAB, 2012. v.1. p.1-18. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/19_14.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2015.

_____. À procura da flor azul no ensino da língua alemã. **Projekt**, Curitiba, v. 44, p.13-23, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~paulocel/leituras/Flor_azul.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2015.

_____. Prefácio do Dicionário para escolas primárias: comentário introdutório e tradução. In: GOTTSCHALK, C. **Wittgenstein e a educação**, 2015. No prelo. Manuscrito com 16 páginas.

REIS, F. O **Dicionário para escolas primárias de Ludwig Wittgenstein**, 2015. No prelo. Manuscrito com 25 páginas.

SCHLEIERMACHER, F.D.E. Sobre os diferentes métodos de tradução. In: HEIDERMANN, W. (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010. p. 38-101.

SCHRAM, K. Pendelschwung zurück?: DaF-Lehrkompetenz im Fokus. In: XV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS, 15., Curitiba, 2014. **Caderno de resumos...** Curitiba: Quadrioffice, 2014.

STANDISCH, P. 'THIS is Produced by a Brain-Process!' Wittgenstein, Transparency and Psychology Today. **Journal of Philosophy of Education**, West Sussex, v. 46, n. 1, 2012.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP**. 2014. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations = Philosophische Untersuchungen**. Malden; Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. (Investigações Filosófica = IF).

_____. **Culture and Value: A Selection from the Posthumous Remains**. London: Blackwell, 2006. (Cultura e valor = CV).

_____. **Letzte Schriften**. Oxford: Blackwell, 1982. (Últimos escritos = UE).

_____. **Wörterbuch für Volksschulen**. Viena: Verlag Holder-Pichler-Tempsky, 1977. (Dicionário = D).

_____. **Über Gewißheit = On Certainty**. Oxford: Blackwell, 1975. (Da Certeza = DC).

_____. **Tractatus logico-philosophicus**. Londres: Routledge: Kegan Paul, 1961. (T).

A NOÇÃO DE INTERCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES E REALIDADES DO FLE

Joice Armani GALLI*

- **Resumo:** Apesar da história da humanidade fundir-se com a história das línguas, os estudos relativos ao campo das ciências da linguagem datam de uma época muito recente. Fonte de pertencimento ou exclusão, análise comportamental dentre outros, inúmeros são os elementos que compõem o vasto campo das ciências humanas. Situada nesse contexto, a reflexão epistemológica acerca das Línguas Estrangeiras (LE) repercute assim como signo da contemporaneidade. Esse fato é potencializado por seu caráter interdisciplinar, tornando muito tênue as linhas que delimitam a pesquisa de campo linguístico nas LE. O grau de variantes do objeto – Língua – torna a pesquisa sobre ensino-aprendizagem altamente complexa pela subjetividade que encerra, fazendo com que a metodologia de pesquisa nesse campo do saber implique necessariamente discorrer sobre noções tais como a representação e o intercultural. Tal dimensão permite que sejam delineados alguns contornos para o desenvolvimento da pesquisa linguística, estabelecendo-se interface com o processo de ensino e aprendizagem em LE. Cuq (2010), Puren (2009), Courtilon (2003) e De Carlo (1998) são alguns dos referenciais teóricos sobre os quais se vale a presente reflexão. Perspectivadas pela ótica do letramento, serão desveladas representações a fim de apontar aspectos relativos à realidade do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) atualmente no Brasil.
- **Palavras-chave:** Intercultural. Línguas Estrangeiras. Metodologia. Representação. FLE. Letramento.

Algumas considerações iniciais

Muitas são as características que distinguem o homem do mundo animal, tais como o preparo do próprio alimento, o desejo permanente de mudança, a conquista do espaço, a evolução ao longo dos tempos, e a comunicação..., ou os equívocos gerados pela sua aparente compreensão. Dentre tais predicados, certamente a luta pelo poder

* UFPE – Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Letras. Recife – PE – Brasil. 50670-420 – armani.galli@via-rs.net.

é o que o faz ostentar a dominação das espécies. Assim, a história da humanidade, de base predominantemente econômica, funde-se com suas lutas territoriais, aproximando e afastando as civilizações. Todo esse percurso é permeado pela língua e muito dos problemas mundiais são oriundos de sua incompreensão. Incompreensão calcada necessariamente no desconhecimento da cultura que evoca e faz existir a língua tal como ela é, repercutindo em uma série de entraves para a comunicação, daí a pertinência de trabalharmos o binômio língua-cultura e seus desdobramentos, a exemplo dos aspectos interculturais.

Apesar de sermos seres da linguagem, não é sem razão que a insuficiência ou a incompletude da expressão linguística, como refere o texto de Reddy (1979) relativo à ‘metáfora do conduto’, é tema de muitas reflexões no campo das ciências sociais. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que nos distingue dos demais seres vivos, a língua pode ser fonte de muitos problemas, conflito sugerido pela referência à Torre de Babel, cuja maldição da diversidade linguística segmentaria a comunicação humana. Tal constatação, a nosso ver equivocada, pode ser amplificada quando pensamos em línguas estrangeiras (LE) pela representação que encerram, particularmente no Brasil, em seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é basilar compreender o conceito sobre o qual se entende, neste trabalho, a noção de interculturalidade. Resultado, mas não como mero produto, de todo um ecossistema que funda a língua, a cultura é intangível pelo alcance inestimável que abrange. Some-se a essa noção, a aliança que o estudo de uma LE acorda ao processo de aquisição, criando um espaço entre a cultura da língua alvo e a cultura de origem como uma ‘liga’ que consolida o novo conhecimento, consubstanciando os componentes comunicacionais de uma dada civilização. Assim, pela condição *sine qua non* de que língua implica mutuamente cultura, ao conhecer uma LE experimenta-se a intercultura, responsável por disparar toda uma série de representações inegáveis para a efetiva aquisição da língua alvo. Por isso adotamos aqui a abordagem de Cuq, o qual assinala que¹

[...] L’interculturel, en effet, suppose l’échange entre les différentes cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d’être un appauvrissement, comme les conservateurs l’affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s’agit bien sûr en rien de renoncer). (CUQ, 2010, p. 136 et 137).

[...] O intercultural supõe, com efeito, a troca entre as diferentes culturas, a articulação, as conexões, os enriquecimentos recíprocos. Longe de ser um

¹ Por se tratar de um artigo sobre o francês, optou-se por respeitar o texto da língua de origem. Dessa forma, assim como a presente citação, todas as demais serão feitas mantendo-se sua apresentação original no corpo do texto, seguida de tradução logo a seguir ou em nota de rodapé. A propósito, as traduções realizadas neste texto são nossa responsabilidade.

empobrecimento, como afirmavam os conservadores, o contato efetivo de culturas diferentes constitui um ganho no qual cada um encontra um suplemento para sua própria cultura (o que não significa, em absoluto, renúncia alguma). (CUQ, 2010, p. 136 e 137).

Dessa forma, a fim de sustentar a presente exposição, propomos discorrer inicialmente sobre a fragmentação do conhecimento celebrado pelo advento da Modernidade e alguns dos ecos no ensino-aprendizagem de LE instaurados pelo Século das Luzes. A partir de uma abordagem intercultural, já que a relação língua-cultura as torna indissociáveis, lançaremos igualmente um olhar sobre o papel da representação para o processo didático desse campo do saber, finalizando a problematização da presente temática com reflexões trazidas por um grupo de pesquisa sobre o ensino de Francês como Língua Estrangeira (FLE).

Sob tal perspectiva será possível vislumbrar o ensino de LE como espaço de encontro e desencontro, ruptura e continuidade, ensaiando formas de adição e não mais de exclusão, como signos da contemporaneidade expressos pelo plurilinguismo e pelo letramento. Como é sabido, o aprendizado de uma nova língua é mais eficaz quanto maior for o número de línguas praticadas, talvez tenhamos aí um indicativo da razão pela qual o mito de que o Brasil fala uma única língua não contribua para o plano nacional de identificação linguística dos brasileiros, mas isso seria tema para outra conversa. Restringiremos aqui a tentativa de analisar a repercussão, nesse contexto, para o quadro atual do ensino-aprendizagem do FLE, delineado sob o olhar da pluralidade linguística e do letramento como pilares para o empreendimento social e linguístico que significa ensinar e aprender LE.

Contexto histórico e social do ensino-aprendizagem de LE²

Segundo Behrens (2005), a influência dos paradigmas da ciência na sociedade e na educação repercute a médio e longo prazo na constituição do fazer pedagógico. Assim, a lógica binária: 'teoria x prática', 'produto x processo', 'ensino x aprendizagem' e 'língua x literatura' instaurada pelo pensamento da era Moderna, no século XX, apresenta sua herança ainda nas formas de pensamento imediatistas, responsáveis por gerar exclusão. No campo das ciências humanas, durante um longo tempo o conhecimento foi fragmentado, com fins a suprir as necessidades do contexto em que se inseria. De acordo com o pensamento dessa autora, sob o prisma mecanicista, o universo estaria organizado a partir da linearidade determinista de causa e efeito, cuja premissa levou o homem a separar razão de emoção, dever de direito e prazer de estudo (BEHRENS,

² Algumas dessas considerações foram tomadas de empréstimo do texto publicado no IV ENLIJE (GALLI, 2012), igualmente de nossa autoria, conforme é possível verificar nas referências ao final deste trabalho.

2005). Dessa forma, muitas dualidades foram criadas a exemplo do ensino em separado de língua e literatura, fosse a língua materna (LM³), fosse a LE.

O construto logocêntrico centrado na Razão, na lógica e na objetividade, próprio à época do Iluminismo de Descartes, não consegue abarcar a incompletude da linguagem, tampouco as nuances que de sua expressão decorrem. Nesse sentido, a repercussão para o ensino de LE tem um profundo rebatimento.

Tais consequências podem ser sentidas face aos questionamentos sobre a prática pedagógica do FLE, como o pensamento capitalista acerca de qual LE deva ser ensinada na escola pública. Ou qual a LE de prestígio social do mercado de trabalho. Será que a escola deve somente responder a uma demanda determinada, perpetuando a hegemonia de uma LE em detrimento de outra? A resistência confrontada pelas políticas plurilíngues repousa justamente na responsabilidade de o poder público suscitar o espírito plural e criativo, levando o aluno não somente a reproduzir um sistema industrializado de produção. O ensino de LE oportuniza o desenvolvimento do senso crítico e, por conseguinte, da expressão intelectual e artística, aprimorando o ser por excelência da linguagem que é o homem, conforme referido nas considerações iniciais deste trabalho.

Daí a necessidade constante de reflexão para o ensino-aprendizagem de LE, ou seja, ao ensinar FLE produzimos criadores, legitimamos estes seres da linguagem ou produzimos tão somente consumidores? No planejamento das aulas, nas escolhas de conteúdos programáticos, enfim na composição de nossos currículos e na rotina escolar devemos nos perguntar que concepção está subjacente a nossa relação com LE na escola e fora dela, em que contextos vivemos essa relação e o que entendemos por LE. A lembrança da repetição dos exercícios estruturais colaborou sobremaneira para a impressão de um dado inegável de nossa realidade: sem sentido não há aquisição, sem compreensão não temos noção de nossos limites e dificuldades. Talvez essas sejam as melhores constatações herdadas do *behaviorismo* para os estudos da linguagem no século XXI.

Herança igualmente do século passado é a noção de interculturalidade e a relação com o conhecimento que o processo de aquisição e ensino-aprendizagem de uma LE desencadeia.

Considerando a história da metodologia de ensino de línguas reconhece-se que o termo civilização foi dando espaço crescente ao de cultura, sobretudo pela dimensão de movimento que esta apresenta, assim as disciplinas relativas ao ensino de LE foram atualizando seus manuais. Esse feito deu-se reconhecidamente devido aos processos migratórios, delimitando um novo leiaute para os referenciais de ensino de línguas, a

³ A propósito, discorrer sobre os conceitos subjacentes ao emprego de LM e/ou LE seria assunto para outro trabalho. No entanto, pela densidade que tais siglas remetem, gostaríamos de informar ao leitor a concepção assumida pela presente produção acadêmico-científica. Partilhamos o entendimento de Coracini (2007) sobre o qual toda língua é ao mesmo tempo estrangeira e materna. Estrangeira na medida em que nos provoca estranhamentos e materna na medida em que nela nos inscrevemos e escrevemos.

exemplo da Abordagem Comunicativa (AC), por volta da década de 70. Entretanto, o caráter estático dos personagens dos livros didáticos teve de ser revisitado social e culturalmente neste novo contexto de globalização, suscitando o surgimento, nos anos 80, da Abordagem Acional (AA). O processo de homogeneização sugerido pela mundialização gerou e ainda produz processos excludentes, assim surge o multiculturalismo como manifestação ativa dessa reflexão. Voltado particularmente para a educação, o interculturalismo irá se debruçar sobre as grandes e graves lacunas sugeridas pela não correspondência exata entre as línguas do mundo, nessa suposta imensa Babel, já que *“l’interculturalisme est donc né dans l’école même et à propos des enfants de migrants.[...] repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles»* (CUQ, 2010, p.137).

Na sequência da AC e da AA nascem novas perspectivas didático-metodológicas tais como a Abordagem Contextualizada/Sociodidática (AS) e a Abordagem Colaborativa (ACol), ambas relativas à última década. Essa última é particularmente desenvolvida em grandes centros de pesquisa como no Canadá, pela natureza intrinsecamente integradora das diferentes culturas que compõem este país.

Dessa forma, os problemas de comunicação, seja em LM seja em LE, serão mais bem balizados pela presença da dimensão intercultural. Vital para o respeito entre os diferentes povos de um mesmo país, o intercultural é igualmente fundamental para o ensino de LE. Senão como explicar que ‘pois não’ signifique exatamente seu oposto em língua portuguesa ou que ‘olho mágico’ seja ‘Judas’ em língua francesa. O intercultural traz à tona outra noção que lhe é peculiar, a da representação.

O papel da representação⁵ no processo de ensino-aprendizagem de LE

Tais questionamentos convidam a passar para o segundo item de nossa proposta: o papel da representação para o ensino deste campo do saber, já que

O lugar que as LE ocupam no pensamento comum está proporcionalmente relacionado ao lugar que ocupam no processo de ensino-aprendizagem das LE no espaço público, o qual deveria estar para além do mero preenchimento de carga horária. Há outros equívocos que corroboram esta relação assimétrica quanto ao entendimento de que se deveria aprender LE pelo viés da reciprocidade,

⁴ “O interculturalismo nasceu, portanto, na escola para atender os filhos de migrantes [...] sustenta-se pelo princípio fundamental de que as culturas são iguais em dignidade, no plano ético, e que devem assim ser tratadas” (CUQ, 2010, p. 137, tradução nossa).

⁵ Tomamos aqui como referência Cuq (2010, p. 214-216), que situa o leitor em sua obra quanto à trajetória transversal do termo ‘representação’ desde a sociologia até a didática de línguas.

transversalizado que deveria estar em nossa formação como cidadãos. (GALLI, 2011, p. 17).

A presente citação pretende introduzir a seguinte pergunta: qual a representação das LE em nosso país? A relação entre representação e realidade do ensino de LE no Brasil é conflituosa na medida em que, se não há utilidade para o ensino desta cultura na esfera pública, consolida-se o pensamento fragmentado do início do século passado em que o saber era dicotomizado. Nesse sentido, temos aqui a ponte para o ensino de LE no âmbito privado. Pelo dado explícito de que há um propósito funcional para o ensino de FLE, sua realização para uma determinada camada social e econômica é justificada. Lamentável constatação, porque preconceituosa, reducionista e limitada.

Se a discussão acerca dos propósitos de ensino de LE data da época moderna no mundo, tais reflexões são ainda mais recentes se pensarmos em termos de território nacional. Ainda assim, o ensino de FLE sempre gozou de certo *glamour*, não havendo como dissociar essa LE de sua estreita representação. Tal abordagem será responsável por abrir ou fechar portas para o ensino de francês seja na instituição pública⁶, seja na esfera privada. Devemos, assim, nos questionar sobre o sentido deste conhecimento para a formação do sujeito no mundo e a subjetividade que tal conhecimento implica.

Além dessas considerações sociais, o caráter interno que vincula o sujeito a sua condição de ser e estar no mundo, promovido especialmente pelo estudo de uma LE, traz à superfície todo um imaginário relativo à representação dessa língua-cultura como já apontado. No caso do francês, é recorrente referenciar-se à língua de Voltaire ou à língua da Cidade Luz, somente para citar dois exemplos, além do universo de estereótipos (assunto a ser mais bem desenvolvido na terceira parte deste trabalho), que a simples menção à língua francesa pode despertar.

Dedicamos esta parte do trabalho para discorrer sobre o que julgamos ser muito mais pungente para o processo de aquisição da linguagem. Trata-se da relevância cognitiva que o acréscimo de uma segunda língua, de uma LE ou de uma língua adicional⁷ faz do animal homem um espécime refratário à maldição de Babel.

É inegável a importância que a representação social tem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, particularmente para o FLE, uma vez que a aquisição de um novo código significa aprender a respeitar todo um sistema linguístico diverso, incluindo normas gramaticais e de sintaxe, dentre outras. Porém, isso não é suficiente uma vez que a língua está intimamente relacionada aos hábitos, aos costumes do grupo

⁶ No tocante ao ensino de francês para crianças em escolas públicas, sugerimos a leitura de Rochebois (2014), disponível nas Referências do presente artigo.

⁷ A respeito da nomenclatura LE e L2/LS, respectivamente língua estrangeira e língua 2 ou segunda língua, além de língua adicional, sugerimos a leitura do artigo, publicado em maio de 2014, na Revista do MEC 'Salto para o Futuro', intitulado *Francês como Língua Estrangeira e como Língua Adicional: a diferença que multiplica*, cuja referência completa está disponível ao final do presente artigo e seguido de sua respectiva entrevista (GALLI, 2014).

que a fala. Segundo Silva (2013), assim como a cultura, a língua nasce *no e pelo* social, já que os valores implícitos de uma determinada cultura impregnam por completo o sistema da língua. Por conseguinte, a maneira de pensar, de ver o mundo do grupo alvo terá fortes incidências sobre a forma de se expressar, daí a pertinência do estudo intercultural na formação de LE.

Para o linguista André Martinet⁸ «*apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique*» (MARTINET, 2003, p. 12). Dessa forma, o 'aprendente,' para nos servimos de um termo oriundo da AC (BÉRARD, 1991), e anunciado ainda na história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras por Puren (1988), o aprendente deve processar uma verdadeira alteridade linguística. Não é absolutamente suficiente traduzir palavra a palavra. É preciso conhecer as nuances que existem em uma LE, bem como os diferentes usos das expressões segundo as culturas, permitindo trazer à cena noções de interculturalidade, conforme assinalado anteriormente.

Portanto, a visão meramente instrumental das línguas acaba por reduzi-las a um simples objeto asséptico de estudo. Abordagem equivocada, uma vez que por estar inscrita nas ciências das linguagens, a maneira com a qual é trabalhada a subjetividade que envolve o ensino-aprendizagem de uma LE será responsável por seu sucesso ou fracasso. Por isso, entendemos que a metodologia do objeto determinará seu conceito tanto para a formação quanto para a extensão e a pesquisa universitárias, já que

[...] aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente 'contaminadas' pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo. Esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. [...]

O eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna. (REVUZ, 1998, p. 224 e 225, grifo nosso).

Vemos assim que antes mesmo de 'estrutura', a língua é por natureza 'conceito' seja pelo conjunto de valores que agrega, seja pela representação que evoca. Temos, assim, um pouco da dimensão do que seja efetivamente mergulhar neste novo universo de conhecimento que é a língua-cultura estrangeira. Essa tomada de consciência impregna o fazer pedagógico do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, daí a profundidade de seu alcance.

⁸ "Aprender uma LE não significa colocar novas etiquetas sobre objetos conhecidos, mas habituar-se a analisar de outra forma, objeto de comunicação linguística" (MARTINET, 2003, p.12, tradução nossa).

Nessa vertente da LE talvez repouse também o dito ‘estranhamento’ que, de forma negativa, pode ser vivido como uma perda. Já que tal perda poderia igualmente ser positiva, constatamos que o que torna o conhecimento efetivo de uma LE difícil acontece, sobretudo, para aqueles que se protegem atrás de manuais de línguas utilizados em aulas padrão e que não procuram outra fonte de contato com a língua da cultura alvo que não seja o clássico senso comum. Os desdobramentos de uma língua não se adquirem como se aprende a conjugação verbal do *Passé Composé*/Passado Composto (ou *Passé Complicqué*/Passado Complicado, como dizem os alunos). O processo de ensino-aprendizagem de uma LE depende de uma série de fatores, em nosso artigo levantamos minimamente dois, por considerarmos que falar de motivação é ‘chover no molhado’; pensamos ser imprescindível trabalhar conceito e metodologia. Isto é, ao estudar FLE devemos nos questionar sobre a metodologia que lhe é atribuída através de suas representações e o conceito subjacente a este *savoir-faire* didático para ultrapassarmos o plano do ideal, fonte de representação, e passarmos para o plano factual do processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Eliminamos assim a primeira possibilidade indicada por Revuz na citação há pouco mencionada para discorrermos sobre a relativização da LM, juntamente ao processo libertador que a LE pode despertar.

Parafraseando Leonardo Boff, já que ‘todo ponto de vista é a vista de um ponto’ a ótica a ser privilegiada ao trabalharmos com LE deveria ser a da liberdade. Liberdade de outras expressões, liberdade de pensamento, liberdade pelo simples poder de ser livre para pensar por outros olhares que não os da prática imposta pelo pensamento vertical do capitalismo. Em nossas considerações, a língua deveria justamente unir pela diferença, já que estudar a língua do outro é necessariamente se tornar um pouco este outro. Por que razão então se elege um modelo, geralmente um clichê, e sua imagem passam a ser o padrão, particularmente quando se trata do conceito de estrangeiro? A próxima seção pretende explorar um pouco essa ideia dentre outras que foram levantadas pelo grupo de pesquisa de FLE da Universidade Federal de Pernambuco.

Cartografia do FLE em Recife e Olinda⁹

Muito já se discorreu sobre o desafio da língua como instrumento de comunicação. Considerando que este olhar sobre o objeto não seja mais o de um veículo ou mero instrumento para o diálogo, entendemos a competência intercultural como mola propulsora sobre a qual o processo de ensino-aprendizagem deve se desenvolver. Tal perspectiva é potencializada se pensarmos na interface oferecida no século XXI pelo recurso às novas tecnologias e à integração transversal do conhecimento oportunizada

⁹ Grande parte do presente item foi desenvolvido junto a Simone Pires Barbosa Aubin (AUBIN; GALLI, 2015), membro do LENUFLE e publicado recentemente na revista pedagógica de ensino de francês **Le Français Dans Le Monde**/número 397, com chamada na capa e reportagem nas páginas 34 e 35.

pelo letramento¹⁰. Sob o prisma de que língua-cultura deve ser reinvestida permanentemente pelo experimento de sua realização no mundo é que foi concebido o grupo de estudo do LEtramento 'NUmérique do Francês Língua Estrangeira – LENUFLE na Instituição de Ensino Superior (IES) em nível federal de Pernambuco.

Situado, portanto, no quadro teórico-metodológico apresentado nesse artigo, o LENUFLE tem realizado a pilotagem de projetos experimentais para o desenvolvimento de ações em prol do ensino-aprendizagem do FLE em seu campo de atuação no nordeste do Brasil. Dentre os projetos já finalizados e os que se apresentam em plena efervescência, destacaremos aqui o mapeamento cartográfico realizado pelo grupo sobre a realidade do ensino do francês de 2010 até a atualidade. Tal escolha justifica-se pelo fato de o presente projeto estreitar competência intercultural e metodologia de pesquisa na atual discussão sobre a realidade dessa LE.

O referido projeto foi pensado a fim de responder a pergunta frequentemente feita pelos alunos desde seu ingresso à vida acadêmica: Qual o sentido de se fazer uma formação universitária em FLE se não há escolas onde ensinar esta língua?

Considerando as implicações dessa pergunta, mostrou-se capital conhecer melhor a realidade do terreno, conforme preconizado pelo *Guide pour la recherche en didactique de langues et cultures: approches contextualisées*, obra organizada por Blanchet e Chardenet (2011). Estabelecendo-se assim um levantamento a fim de conhecer efetivamente a realidade em duas cidades pernambucanas através do estudo nomeado *Cartografia do FLE em Recife e Olinda*.

O LENUFLE é composto por jovens pesquisadores e docentes universitários de Letras-Francês e surgiu com o objetivo de revisitar o sentido de ensinar francês nesta região. Centrado, portanto, no sentido, o grupo deseja motivar estudantes para a importância de ensinar e aprender esta língua-cultura, ultrapassando suas dificuldades pela relevância dos valores que a constitui.

Valendo-nos de Blanchet e Chardenet (2011) quanto à necessidade de uma epistemologia para a pesquisa nessa área das ciências humanas, é preciso confrontar crenças e experiências para efetivamente dar impulso a pesquisas de cunho mais qualitativo do que quantitativo. Portanto, o que nos seria revelado pelos oito centros de línguas estudados a respeito das representações em torno da língua e cultura francesas? Eis uma questão central cuja resposta poderá fornecer dicas para implementar ações imbuídas de sentido, noção central no letramento em LE, sobretudo para os futuros professores de FLE.

Considerando-se as diferenças históricas e sociais da América do Sul em relação à Europa, sabemos que a discussão em torno do plurilinguismo é ainda bastante recente, remetendo para não mais do que 30 anos. Esse dado tem consequências sobre a concepção do currículo escolar e, portanto, sobre a formação de professores de

¹⁰ O conceito de letramento pelo qual se orienta o presente trabalho parte dos princípios postulados por Magda Soares (2001) e Galli (2008), conforme referido nos textos da seção final deste artigo.

FLE. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) (BRASIL, 1998) há uma preocupação em retomar o papel da escola para o ensino-aprendizagem de LE, que teria migrado para os centros de línguas privados no Brasil.

Essa foi uma das razões pelas quais o LENUFLE, a partir de encontros de estudos, estabeleceu um calendário de entrevistas tanto para gestores públicos de educação (seja da rede municipal, seja da rede estadual), quanto para diretores escolares. A entrevista semi-aberta foi orientada pela elaboração de um instrumento de coleta de dados, um questionário¹¹, composto por treze perguntas, quatro objetivas e nove questões subjetivas relativas às dificuldades e às perspectivas do francês.

Resultados da Pesquisa: aspectos gerais

Tais entrevistas foram realizadas durante o ano de 2013 e a primeira constatação diz respeito ao fato de que a língua francesa não existe nas escolas públicas do estado de Pernambuco. Isto é, essa LE não é ensinada no percurso escolar, salvo no Colégio de Aplicação, vinculado à Universidade Federal de Pernambuco. Dos doze centros de línguas distribuídos nestas duas cidades, oito disponibilizam o ensino de francês. Assim, o FLE é proposto unicamente nos NEL – Núcleos de Ensino de Línguas, espaços que compõem os Centros de Ensino de Línguas da Secretaria de Educação de Pernambuco, cujo objetivo é o atendimento de LE para a rede pública de ensino. Esses centros deveriam priorizar o estudo das cinco línguas oferecidas: inglês, espanhol, francês, alemão e italiano aos estudantes de ensino fundamental e médio das escolas.

Apesar dessa vontade, a realidade é outra: não há se não a presença da comunidade exterior à escola, a qual goza igualmente do direito de se inscrever às aulas caso não haja a participação dos alunos. Este dado revela que o objetivo dos NEL não é obtido no tocante ao ensino da língua francesa para um jovem público, mas favorece o acesso da comunidade a esta língua-cultura. Nesse sentido, trata-se de um mercado de trabalho que merece ser mais bem explorado, sabendo-se, em especial, que os diretores entrevistados, como veremos a seguir, parecem abertos ao desenvolvimento desta língua em suas escolas.

De fato, o francês fazia parte do currículo na época do ginásio e do científico, transformados em escolas de primeiro e segundo grau e atualmente ensino fundamental e médio, o FLE compunha de maneira obrigatória a grade escolar nesta época¹². Durante as entrevistas, os diretores indicaram uma representação positiva acerca dessa

¹¹ Haja vista sua complexidade, esse questionário foi confeccionado durante o período de um ano. Devida a sua densidade metodológica foi igualmente adaptado pela Secretaria de Educação de Pernambuco no âmbito de uma enquête sobre o ensino do inglês e do espanhol na rede pública de ensino.

¹² Ainda que seja conhecida a atual indicação para a terminologia de componentes curriculares, não há como deixar de comentar sobre o peso semântico que as palavras carregam, a exemplo de uma grade e de uma disciplina na educação nacional?

língua-cultura. Segundo Cuq, tal conceito diz respeito a "[...] *prendre en compte le plus grand nombre possible de références culturelles sans lesquelles la production langagière ne fait pas sens* [...]". Da mesma forma, a cultura seria "[...] *le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue*" (CUQ, 2010, p.148 et 149)¹³.

Foi possível avaliar junto às entrevistas e às respostas ao questionário que as representações dos diretores escolares em relação ao ensino da língua francesa referem-se a uma cultura ainda estereotipada, na qual aspectos relativos à francofonia são ainda desconhecidos. No entanto, é possível estabelecer uma relação entre os estereótipos franceses e a noção de francofonia, já que de acordo com Roy (2010), os quatro grandes objetivos da comunidade francófona vão ao encontro de bens públicos universais tais como: a promoção da língua francesa e da diversidade linguística; a defesa da paz, da democracia e de outros direitos humanos; o apoio à educação, à formação, ao ensino superior e à pesquisa, além do pensamento sustentável e da solidariedade. Entendemos que tais objetivos estejam em sintonia com políticas públicas do FLE atuais, passíveis de serem implementadas nas instituições de ensino. No âmbito federal, destacamos o programa internacional de mobilidade estudantil *Français Sans Frontières* – FsF, em processo de construção.

Os estereótipos

Essa segunda constatação, sobre o referencial estereotipado acerca da língua-cultura francesa, remete para o fato de que para muitos brasileiros a “França é Paris”, “Paris é a Tour Eiffel” e a música francesa é ainda a dos anos 60/70. Ao evocar o francês, o imaginário aviva aspectos como a gastronomia e o romantismo. Muitos desconhecem a maneira de pensar dos franceses, seu humor, a geografia e a política francesa, etc. Enfim, conhece-se a cultura dita turística, mas não os aspectos interculturais inerentes à França, ainda menos os relativos aos países francófonos.

De acordo com Cuq (2010), durante o período colonial e pós-colonial, os estereótipos simplificaram, sob um objetivo pedagógico, uma realidade supostamente muito complexa para ser ensinada tal como se apresentava. Assim, a partir dos anos 80, com a banalização dos “*documents authentiques*”, os estereótipos¹⁴ são percebidos como um entrave para a interpretação acurada da realidade. Tal constatação encorajou

¹³ “Considerar o maior número possível de referências culturais sem as quais a produção languageira não faz sentido. [...] Da mesma forma, a cultura seria a área de referência que permite ao idioma tornar-se língua”. (CUQ, 2010, p. 148 e 149, tradução nossa).

¹⁴ Nos valem aqui do conceito de Maddalena De Carlo «*Le stéréotype consisterait en une hypergénéralisation: si un individu a été placé dans une catégorie sur la base d'un élément (sexe, couleur de la peau, langue...), il est considéré comme identique à tous les autres membres sous tous les aspects.*» O estereótipo consistiria em uma hipergeneralização: se um indivíduo foi classificado em uma categoria sob a base de um elemento (sexo, cor da pele, língua...) é considerado como idêntico a todos os demais membros sob todos os aspectos. (DE CARLO, 1998, p.85)

o grupo de pesquisa a ultrapassar esses clichês e estereótipos, propondo um ensino-aprendizagem da língua francesa mais adaptado à didática atual deste campo das ciências da linguagem.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar a pertinência dos estereótipos para o imaginário coletivo e mesmo para muitas áreas, a exemplo de LIBRAS, linguagem na qual Paris é indicada pelos dois dedos de cada mão, mais precisamente o indicador e o médio, em um movimento de baixo para cima, formando um cone, que remete para a Torre Eiffel. Dado curioso e particularmente interessante para os estudos culturais, já que segundo Cuq “*Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu’il représente, mais il est important de noter qu’il en fait partie.*” (CUQ, 2010, p. 224)¹⁵.

Nesse sentido, não se deve rejeitar a renovação metodológica dessa LE, ao contrário, ela deve ser incentivada através da apropriação de noções relativas ao intercultural e ao letramento. De fato, uma pedagogia voltada para os aspectos interculturais através de uma transversalização destes conhecimentos aborda de maneira mais eficaz o experimento da alteridade. Ou seja, é preciso discutir representações fossilizadas capazes de capturar o Outro nos estereótipos. Ainda que possam ser positivos, é preciso combater os estereótipos, a fim de buscar um equilíbrio, evitando tanto a supervalorização quanto o menosprezo em relação ao que nos é diferente. Tal concepção é fundamental para a formação de jovens pesquisadores e futuros profissionais de FLE.

Letramento em LE

Dessa forma, o letramento ou a *littératie/literacy*, empregados aqui como sinônimos, apresenta-se ao mesmo tempo como conceito e metodologia para a abordagem de toda e qualquer LE. Dado que a noção de letramento trabalha com a transversalidade dos diferentes campos do saber, a integração das áreas e a inclusão de todos através da linguagem enquanto sujeitos sociais torna possível um maior aprofundamento da língua e cultura estudadas.

Sob tal perspectiva, o ensino e aprendizagem do FLE não deixa de ser acessível somente para uma elite, devendo ser proposto cada vez mais nas redes de ensino públicas e privadas, nas empresas francófonas locais e nas relações de cidadania que o conhecimento de uma outra LE promove. Outrossim, o contato entre as culturas brasileira e francófonas será fonte de enriquecimento tanto para o plano social quanto humano, fazendo da maldição de Babel apenas uma lenda.

Nesse âmbito o referido grupo de pesquisa apresenta dois projetos de extensão: *Le français en chantant pour et par les enfants*/O francês cantado para e pelas crianças e o projeto *Les Crabes*/Os Caranguejos. O primeiro, cujo relato está disponível nas

¹⁵ “O estereótipo não deve ser confundido com o que representa, porém é importante reconhecer que ele faz parte do que representa” (CUQ, 2010, p.224, tradução nossa).

referências deste trabalho (AUBIN, 2014), foi desenvolvido em uma escola municipal da rede de ensino pública, buscando integrar o francês junto ao ‘Programa Mais Educação’, de 2011 a 2013, em Recife. O segundo diz respeito igualmente a um projeto de ensino-aprendizagem do francês, porém em um contexto diferente da escola. Trata-se da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães, onde são desenvolvidas oficinas de francês desde 2011 até o presente momento.

Aproximando os seres através da língua-cultura, consideramos oportuno citar Courtillon (2003), que atenta para a importância da dimensão afetiva no processo de ensino das LE, pois

[...] présenter des éléments linguistiques dans une situation marquée par l'affectivité des locuteurs assure presque certainement une bonne perception des formes et des sens. Il y a là un fait sous-estimé, et pourtant souligné par les chercheurs qui travaillent sur la mémoire : on mémorise mieux un élément lorsqu'il est lié à une situation où l'affectivité est impliquée et l'intonation prépondérante, que quand il faut faire appel à l'analyse du système linguistique, qui ne constitue en aucun cas une priorité pour les débutants. (COURTILLON, 2003, p. 38).

[...] apresentar elementos linguísticos em uma situação marcada pela afetividade garante quase que certamente uma boa percepção das formas e dos sentidos. Temos aí um fato subestimado, ainda que destacado pelos pesquisadores que trabalham com a memória: memoriza-se melhor um elemento quando relacionado a uma situação em que o afeto está implicado e a entonação seja preponderante do que quando se apela para a análise do sistema linguístico, o que não constitui, em caso algum, prioridade para alunos iniciantes (COURTILLON, 2003, p. 38, tradução nossa).

Nesse sentido, letramento e intercultural se cruzam como em um *carrefour* de saberes e fazeres didático-pedagógicos. Nossa experiência ensinou-nos que a razão pela qual nos movemos para a aquisição de uma LE em meio escolar não é absolutamente seu sentido de emprego futuro. Mas o fato determinante de por em contato algo que diz respeito à esfera do humano. Por isso, seria interessante que as primeiras aulas de FLE fossem introduzidas pela abordagem intercultural, a exemplo de questionários, em francês ou em português (se necessário), discorrendo sobre os conhecimentos, as expectativas, as apreciações e representações que os alunos possuem ou fazem sobre a língua e os habitantes desses países¹⁶.

¹⁶ Nesse sentido, sugerimos a leitura da coletânea intitulada ‘Francophonie 2013/2014’ publicação bilingue da Revista de Alunos de Graduação em Letras – AO PÉ DA LETRA –, em que são apresentadas reflexões acerca da francofonia no Brasil (SPÉCIAL FRANCOPHONIE, 2013/2014).

Resultados Específicos

Na sequência dessas duas primeiras constatações de ordem subjetiva, daremos continuidade por meio do primeiro resultado objetivo: segunda as pesquisas realizadas, todos os professores identificados pela cartografia possuem uma formação em FLE. Constatamos logo a importância dos estudos universitários para a realidade profissional do ensino de francês nesta região do Brasil. De fato, tal consideração encontra-se no foco da formação de professores de LE, fornecendo respostas para a pergunta feita pelo alunado de francês quando de seu ingresso na vida universitária.

É verdade que, entre as línguas estudadas nas referidas cidades e segundo nossa pesquisa nos estabelecimentos públicos, o francês é a língua com menor número de alunos em relação ao inglês e ao espanhol. No entanto, por ser *la langue de la réussite* a língua do sucesso (como tem sido divulgada), suscita sempre interesse e permanece associada não a uma noção de dominação, mas à ideia de uma reflexão contínua, plena de enriquecimento cultural. Essa quarta constatação evidencia que não podemos negar sua presença e sua importância para a formação intelectual e profissional de nossos jovens e adultos e, obviamente, de nossos futuros pesquisadores e professores de FLE.

Destacamos aqui a pertinência da lei número 9394/96 da LDBEN (BRASIL, 1996), que propõe o estudo de uma LE a partir do quinto ano ensino fundamental e segundo as possibilidades de cada instituição, conforme destacado por Galli (2011). Sabe-se que o inglês e espanhol são as línguas mais ensinadas por todas as razões que lhe são legítimas, como a primeira por ser considerada língua franca frente aos efeitos da globalização e, a outra, pela consideração igualmente inegável de sermos o único país lusófono em toda a América do Sul hispânica. Não se trata, portanto, de desconsiderar dados efetivamente pertinentes para a formação cidadã, mas é justamente por referenciar este pensamento que a pluralidade linguística é esperada, incluindo-se aí as línguas indígenas e outras que fazem a miscigenação de nosso imenso Brasil como o italiano, o alemão e o holandês, no caso particular de Pernambuco. O risco de um monopólio linguístico já foi discutido pelo *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, 2005) e encontra-se em plena e oportuna discussão nos PCN, o qual afirma a importância do inglês e do espanhol para o mundo contemporâneo, mas preconiza igualmente a diversidade linguística.

Procurando orientar-se sob o jugo da referida lei, os projetos pedagógicos das escolas pesquisadas indicaram o desejo de inclusão do FLE em seus programas curriculares. Interessante observar que não se trata de um retorno do francês, mas de uma nova integração, dado que o modelo conceitual e metodológico anterior estaria fadado ao fracasso, segundo a nova abordagem contextualizada apresentada. Essa quinta constatação, revelando a necessidade de renovação, conduz ao sexto resultado: o francês está presente por meio de eventos escolares, tais como as 'feiras de ciências', os jogos de futebol, as músicas e os jogos virtuais através das TICE (Tecnologias da Informação e da Comunicação para o Ensino).

Vemos assim que os alunos das escolas públicas não estudarão francês de forma espontânea, esta sétima e última constatação mostra a necessidade de divulgação e estímulo para a aquisição desta LE. Nas mencionadas escolas, professores e alunos fixam cartazes, fazendo a promoção do francês nas salas de aula.

Algumas considerações finais

O LENUFLE, especificamente no projeto de pesquisa de cunho cartográfico em Recife e Olinda, aponta informações sobre a representação e realidade do francês nesta região do país. De fato, dentre as treze perguntas elaboradas foram apresentadas sete constatações devido à semelhança de suas respostas (7/13). Ativando o imaginário coletivo dos gestores, na Secretaria de Educação, e diretores, nas Escolas, foi possível avançar na indicação de resultados para a implementação de novos trabalhos, desfazendo representações limitadas da sociedade francesa ainda da ‘Belle Époque’. O que em si não é de todo negativo, mas não corresponde em absoluto aos preceitos atuais da francofonia e das abordagens mencionadas nas seções anteriores, a AA e a Abordagem Colaborativa.

O objetivo da presente reflexão, para além de compreender a distribuição geográfica do francês na região de Recife e Olinda, foi o de propor alternativas, conforme sugerido por Blanchet e Chardenet (2011), a fim de contribuir com a evolução da concepção metodológica sobre pesquisa e ensino em LE. Segundo De Carlo (1998), partindo-se da identidade do aluno, através da descoberta de sua cultura materna, o aprendente começa a familiarizar-se com os mecanismos de pertencimento comuns a toda e qualquer cultura. Quanto maior a consciência dos critérios de classificação de sua própria cultura, mais condições ele terá para reconhecer os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira.

O objetivo não é, portanto, exclusivamente pragmático, oferecer aos aprendentes meios para organizar seu discurso de maneira coerente, com fins de interação com estrangeiros, trata-se, sobretudo, de um processo formador “[...] *à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l’élève à supporter l’ambigüité de situations et de concepts appartenant à une culture différente*”¹⁷ (DE CARLO, 1998, p. 44). Dessa forma, o melhor conhecimento sobre o mundo francófono e uma efetiva introdução à competência intercultural trazem melhoras para o letramento do francês em nosso imenso país continental.

Ainda no âmbito da educação, processo infinitamente maior que o de ensino e aprendizagem, o que nos interessa é indicar que, ao seguir a perspectiva traçada no presente artigo, não se trata mais de transmitir e sustentar valores de uma sociedade

¹⁷ [...] saber desenvolver um sentimento de relatividade quanto as suas próprias certezas, que ajuda o aprendente a gerenciar a ambigüidade de situações e conceitos que se referem a uma cultura diferente. (DE CARLO, 1998, p. 44, tradução nossa).

superior que se erige em um modelo universal. A abordagem intercultural associada ao letramento em LE permite que se reconheçam diversidades que as línguas revelam, deixando distante o caos babilônico.

Acrescente-se também que na esfera das repercussões cognitivas e interculturais do processo de ensino e aprendizagem do LE, Puren (2009), em seu artigo que revisita a AA, afirma que “*Les théories cognitives actuelles amènent à considérer que la réflexion de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage améliore celui-ci*”¹⁸ (PUREN, 2009, p. 125), o que vem a corroborar nosso entendimento sobre a contribuição das LE em políticas linguísticas no Brasil.

Contemplando, por fim, a tríade universitária no contexto da presente discussão, a formação, a pesquisa e a extensão devem permear a trajetória acadêmica de todo jovem pesquisador e futuro profissional do FLE. Entendemos assim que o processo de ensino-aprendizagem passe necessariamente pela pesquisa-ação implicando uma série de variáveis que devem ser levadas em conta. Considerando que o ato de observar afeta a coisa observada, peculiaridade científica especialmente característica às ciências da linguagem, daí a singularidade de sua proposta metodológica e que tal reflexão encontra vez e voz na frase de Durand, o qual afirma que “[...] *nous ne sommes pas, ne serons jamais dans une Science exacte*” (DURAND, 1996 apud GALLI, 2013, p. 2281). A ideia de que não somos nem nunca estaremos no campo das ciências exatas convida a entendermos a potencialidade da pesquisa na área das humanidades, plena de subjetividades e representações.

THE NOTION OF INTERCULTURAL AND TEACHING- LEARNING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES IN BRAZIL: REPRESENTATIONS AND REALITIES OF FFL

- **Abstract:** *Although the history of humanity is merged with the history of languages, studies related to the field of language sciences have been very recent. Several elements compose the broad field of human sciences, such as behavioral analysis and the sense of belonging and exclusion. Situated in this context, the epistemological reflection about Foreign Languages (FL) represents a sign of contemporaneity. This fact is maximized by its interdisciplinary character, making the lines that delimit the linguistic field research in FL very tenuous. The degree of variants of the object Language makes the research on teaching and learning highly complex due to the subjectivity it involves. Therefore, it is necessary to discuss issues such as representation and interculturalism in the research methodology. Such dimension allows some outlines for the development of linguistic research to be drawn, establishing an interface with the process of teaching and learning in FL. Cuq (2010), Puren (2009), Courtillon (1998) and De Carlo (1998) are some of the theoretical*

¹⁸ As teorias cognitivas atuais apontam que a reflexão do aprendente sobre sua própria aprendizagem torna o processo mais efetivo. (PUREN, 2009, p. 125, tradução nossa).

references on which this reflection is based on. Some representations related to literacy will be pointed out in order to highlight aspects related to the reality of current teaching of French as a Foreign Language (FFL) in Brazil.

- **Keywords:** Intercultural. Foreign Languages. Methodology. Representation. FFL. Literacy.

REFERENCIAS

AUBIN, S. ; GALLI, J. A. Motiver à l'enseignement du français au Brésil. **Le Français Dans Le Monde**. Paris, n.397, p. 34-35, jan./fév. 2015. Disponível em: <<http://www.fdlm.org/page-type-2/fdlm-397-janvier-fevrier-2015/>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

AUBIN, S. et al. O ensino de Francês Língua Estrangeira nas escolas públicas: ações para políticas linguísticas na rede municipal de Recife. In: SANTOS, W. P. et al. (Org.). **Cadernos de extensão 2014**: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação, Meio Ambiente, Tecnologia, Trabalho. Recife: Ed. da UFPE, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proext/images/publicacoes/cadernos_de_extensao/2014/vol03.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015. p.330-341.

BEHRENS, M. A. Os paradigmas da ciência: a influência na sociedade e na educação. In: _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 17-37.

BÉRARD, E. **L'Approche Communicative**. Paris: CLE International, 1991.

BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (Org.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**: approches contextualisées. Paris: Editions des Archives Contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE. Comité de l'Éducation. **Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Didier, 2005.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade/línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de Didactiques du Français: langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2010.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

DE CARLO, M. **L'Interculturel**. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International, 1998.

GALLI, Joice Armani. Francês como Língua Estrangeira e como Língua Adicional: a diferença que multiplica. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v.24, mai. 2014. Boletim 3, Revitalização do Ensino de Francês no Brasil. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15454203_14RevitalizacaoEnsinoFrancêsBrasil.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. A perspectiva contextualizada para futuros profissionais de FLE. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA, 8., Campina Grande. **Anais do VIII SELIMEL**. Campina Grande: UFCG, 2013.

_____. O ensino de FLE para crianças na rede pública escolar através da coleção Les petits philosophes: René Descartes et Sigmund Freud. In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO, 4, Campina Grande. **Anais do IV ENLIJE**. Campina Grande: UFCG, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f420412418795e7c96ae6dfdb7c72355_465_230_.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In: GALLI, J.A. **Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas**. Recife: Ed. da EDUFPE, 2011. p.15-36.

_____. Letramento: cultura e diversidade em políticas de ensino de LE. In: KURTZ, S. C. dos S.; MOZZILLO, I. **Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira**. Pelotas: UFPEL, 2008. p.182-191.

MARTINET, A. **Éléments de linguistique générale**. Paris: Collection Armand Collin, 2003.

PUREN, C. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In : LIONS-OLIVIERI, M.-L.; LIRIA, P. **L'approche actionnelle dans l'enseignement de langues**. Paris: Maison de Langues, 2009. p.119-137.

_____. **Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan: CLE International, 1988.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 284-297.

REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

ROCHEBOIS, C. B. O despertar para a diversidade cultural: ensino de língua francesa a crianças em contextos variados. **Fólio**: Revista de Letras – Vertentes e Interfaces I: estudos linguísticos e aplicados, Vitória da Conquista, v.6, n.2. p.145-165, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/4559>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

ROY, J.-L. **Qual o futuro da língua francesa?**: Francofonia e concorrência cultural no século XXI. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2010.

SILVA, B. T. F. da S. Pour une pédagogie différenciée em classe de FLE: une sensibilisation à un regard anthropologique et dialogique lors de l'approche de l'autre. **Synergies Chili**, Sylvains-les-Moulins, n.9, p.87-101, 2013. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Chili9/Ticiane_Ferreira_da_Silva.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPÉCIAL francophonie 2013/2014. **Revista 'Ao Pé da Letra'**. Recife, EDUFPE, 2014. Volume Especial Francofonia. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volume-especial-francofonia.html>>. Acesso em: 31 mai. 2015.

APROXIMAÇÃO À *TETA ASUSTADA* COMO UMA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA INTERCULTURAL HISPÂNICA

Italo Oscar Riccardi LEÓN*

- **Resumo:** O seguinte artigo tem como objetivo principal desenvolver um estudo cinematográfico intercultural hispânico sobre o filme *A Teta Assustada*, escrito e dirigido pela cineasta peruana Claudia Llosa que foi premiado com o Urso de Ouro no Festival de Cinema de Berlim em 2009. O enredo do filme narra a história de Fausta, uma jovem garota descendente de ameríndios que padece de uma doença rara denominada **teta assustada** ou **síndrome do susto**, nome dado a uma suposta enfermidade transmitida pelo medo e sofrimento da mãe para com seu filho por meio do leite materno que atinge às filhas das mulheres que foram violentadas por terroristas ou soldados do exército peruano na década dos anos oitenta, em um momento de instabilidade social e política da história recente do Peru. A ligação do cinema com a sociedade e cultura fez com que surgissem significativas e estreitas relações desde uma perspectiva de um cinema intercultural que, segundo Hudson (2010), tenta traduzir em imagens a experiência de viver entre duas ou mais culturas e sociedades diferentes, que concebem novas formas de pensar e de conhecimento e se pode considerar um cinema compartilhado por pessoas que sofreram o deslocamento e que viveram modos híbridos, assim como é o caso do filme *A Teta Assustada*.
- **Palavras-chave:** Cinema intercultural hispânico. Narrativa cinematográfica. *A Teta Assustada*. Deslocamento. Híbridismo.

Apontamentos preliminares

O cinema, considerado a **sétima arte**¹, se constitui em uma linguagem narrativa altamente criativa que se configura como **linguagem da luz em movimento** ou como Costa (1998, p.1) assinala: “luz dos feixes luminosos”. Desta maneira, o cinema pode ser

* UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas. Alfenas – MG – Brasil. 37130-000 – italoleon@uol.com.br.

¹ Designação clássica apontada pelo italiano Ricciotto Canudo (1993) que foi publicada no *Manifesto das Sete Artes* no início do século XX. É interessante observar que nessa publicação, se faz alusão, também, às outras artes consideradas **clássicas**; entre elas: a música (som), a pintura (cor), a escultura (volume), a arquitetura (espaço), a literatura (palavra) e a coreografia (movimento); o cinema, segundo este autor, integraria os elementos das artes anteriores.

concebido como a linguagem da luz dirigida que cintila, resplandece, conformada por imagens produzidas em movimento que **fingem a realidade** e possuem uma capacidade expressiva extraordinária para narrar e exibir ficcionalidades cinematográficas que projetam histórias ou narrativas de mundos imaginados, adaptados de romances ou baseados em fatos reais que nos encantam, provocam estranhamento e nos fazem, também, refletir provocando inúmeras sensações, emoções e sentimentos em nossa percepção, além de nos instigar como receptores e/ou espectadores a ler, decodificar e interpretar.

O ato inaugural do cinema se remonta à célebre exibição pública promovida pelos irmãos Lumière em um sótão de uma cafeteria parisiense, em 1895. Este acontecimento renomado influenciou, sobremaneira, os rumos da produção cultural imagética *a posteriori* fazendo com que o homem, desde então, não fosse mais o mesmo e passasse a sonhar com sua imagem resgatada para a eternidade provocando no espectador um “envolvimento catártico durante a projeção de um filme; um trampolim para mergulhar no oceano da fantasia e do sonho” (CAPUZZO, 1986, p.21) e transformando o cinema, com o tempo, em uma **arte de massas** e um fascinante espetáculo audiovisual.

Em suma, de todas as transformações sofridas pela arte, uma das maiores, com certeza, é o advento do cinema; irrompe, assim, no cenário da contemporaneidade, uma nova maneira de representar o mundo que “constitui-se numa linguagem à parte, embora a linguagem cinematográfica se valha de outras e mesmo da língua para compor-se. Desse fenômeno advém sua singularidade” (JOSEF, 2006, p.364). Deste modo, surgiu, então, uma nova, moderna e interessante forma cultural de linguagem artística, hoje presente em praticamente todas as grandes cidades do mundo.

À vista disso, o cinema possui como linguagem artística a capacidade de desenvolver um processo singular de comunicação audiovisual e de leitura. No cinema, os significados produzidos se configuram por meio da integração de elementos visuais e sonoros de diversa natureza que se processam de forma paralela e produzem no receptor uma experiência unificada, diferentemente da linguagem do mundo das palavras como seria, por exemplo, a arte literária, ainda que ambas as linguagens mantenham vínculos estreitos de aproximação e confluências recíprocas.

O cinema se caracteriza por uma linguagem **verbo-icônica**, comunicação mediante palavras e imagens, que estimula a percepção visual e proporciona a **experiência do olhar**, de “um olhar múltiplo que permite apreciar o entorno e observar as coisas do mundo por intermédio da visão, um dos órgãos dos sentidos” (ABRAMOVICH, 1997, p.23). Em se tratando de um filme, esta experiência encerra um ato intenso de decodificação e leitura de signos verbos-icônicos; isto é, não se trata apenas de um simples ato de ver e/ou olhar estático, senão de uma atividade dinâmica que implica a reflexão e o próprio envolvimento do receptor que assiste, lê e interpreta as mensagens audiovisuais proporcionadas pelas imagens do filme, estimulando-o a explorar e desvendar os possíveis significados produzidos na tela:

Os cinéfilos costumam dizer que o cinema apaixonava, atrai pelo que traz de abertura para reflexão, emoção, deslumbramento e conhecimento, já que temos os efeitos especiais e a criatividade, aliados à arte de bons roteiristas e diretores; o bom uso da literatura, dos fatos históricos e do cotidiano. Em que pese um certo triunfo do cinema comercial ‘hollywoodiano’, por assim dizer, temos tido boas safras, oriundas de todos os lugares do planeta, com as mais diversas legendas, a saber: o cinema de arte, alternativo, iraniano, os do leste europeu, os asiáticos, os latino-americanos e particularmente os filmes brasileiros, que, na última década, deram um salto qualitativo. O cinema é tido como um dos mais poderosos meios de comunicação de massas do século XX. (SILVA, 2007, p.50).

Contudo, o cinema, além de desempenhar uma encantadora função catártica e penetrar as fronteiras do imaginário possibilitou, também, que se pudessem estabelecer vínculos e interações interdisciplinares com outras áreas como a história, filosofia, sociologia, ciência, educação, literatura, etc., provocando reflexões relevantes sobre a condição humana e seus valores; conhecer e explorar aspectos significativos da vida, da cultura e da tradição dos povos, devido à sua atraente e intrínseca capacidade de comunicação como linguagem artística e sua fascinante habilidade de narrar ou contar, mesmo que a narração se faça, evidentemente, por meios e modos distintos, e considerando natural que esta forma de linguagem “se inscreva no total desenvolvimento da cultura e seja assumido como experiência exemplar e arte do comportamento” (JOSEF, 2006, p.366). A ligação do cinema com a sociedade fez com que surgissem estreitas e significativas interações de caráter intercultural, inclusive alguns estudiosos abordam esta dimensão do cinema desde uma perspectiva de um cinema intercultural que:

[...] tenta traduzir em imagens a experiência de viver entre duas ou mais culturas e sociedades diferentes, que concebem novas formas de pensar e de conhecimento [...] **É um cinema compartilhado por pessoas que sofreram o deslocamento e que viveram modos híbridos** e para quem a representação do cinema convencional – o cinema clássico – não é suficiente [...] Cinema multicultural, mestiço, pós-colonial, transnacional, híbrido, minoritário... muitas denominações para um gênero que se torna cada vez mais importante. (HUDSON, 2010, p.45, grifo nosso).

Além disso, o cinema como recurso audiovisual e linguagem artística possui uma capacidade extraordinária para ser utilizado na sala de aula oferecendo condições didáticas para conhecer e se aproximar não só do aspecto intercultural das línguas estrangeiras, mas também da língua alvo em si. Em relação à língua e, particularmente do espanhol (E/LE), fica em evidência que a projeção de um filme – como o que estamos propondo – sugere um aproveitamento linguístico que abrange desde o léxico/vocabulário de palavras que possam oferecer dificuldades de compreensão de leitura e

interpretação até a possibilidade de explorar os **quechuismos**, ou seja, os empréstimos linguísticos no sentido de empregar uma palavra de uma língua que provém de outra, por exemplo, o vocábulo **papa**, que provém do quéchuas², é traduzido popularmente por **batata** na língua castelhana. Também podem ser aproveitadas expressões linguísticas, trechos ou diálogos de partes do filme para o desenvolvimento de algumas práticas de interação linguística que permitem desenvolver e trabalhar, por meio de cenas selecionadas, outras habilidades como a produção oral, inferências de sentido e interpretação da linguagem não verbal.

Posto isso, cabe destacar que o filme *A Teta Assustada* (LA TETA..., 2009) ou *O Leite da Amargura*, tradução usada em Portugal, uma produção hispano-peruana, escrito e dirigido pela cineasta peruana Claudia Llosa, inscreve-se em um contexto cinematográfico com características de um cinema intercultural. A trama do filme gira em torno de Fausta, protagonista principal, uma jovem ameríndia que tem uma doença rara denominada **teta assustada** ou **síndrome do susto**, nome dado a uma suposta enfermidade transmitida da mãe para o filho por meio do leite materno e que afetaria às filhas das mulheres que foram violentadas por militares do exército peruano ou pelos guerrilheiros dos grupos terroristas denominados de Sendero Luminoso e Movimento Revolucionário Túpac Amaru (MRTA)³.

No caso de Fausta, essa doença foi transmitida por Perpetua, sua mãe, uma nativa ameríndia que buscando proteção e afastar-se da tensão provocada por esses fatos, foi morar nos assentamentos da periferia de Lima, após ser vítima das pressupostas violações e abusos cometidos por esses grupos. Para evitar ser, também, vítima de estupro, Fausta introduz uma batata na sua vagina, ou seja, um tubérculo comestível originário do altiplano dos Andes, uma *papa* como se diz em quíchuas, a língua materna da protagonista. A doença faz com que Fausta viva amedrontada e manifeste medo de qualquer contato próximo com os homens, um claro sintoma da manifestação do fenômeno conhecido como **teta assustada**:

Cuentan las leyendas locales que las mujeres embarazadas transmitían a sus hijas, a través de la leche materna, el síndrome conocido como la teta asustada. Las niñas que habían nacido durante los años de la violencia armada, albergaban ese mal, desprovistas

² O quéchuas é uma língua ameríndia que integra a família de línguas indígenas da região central dos Andes na América do Sul. Ela já era falada desde muito antes do Império Inca que a adotou como língua oficial da sua administração. Atualmente, há diversos grupos étnicos que a falam na forma de vários dialetos nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru. As constituições da Colômbia, do Equador e do Peru consideram o quéchuas como sua segunda língua oficial depois do espanhol.

³ Nesse período, juntamente com os enfrentamentos sangrentos, houve diversos devastamentos nos povoados onde foram praticados atos e ações ignominiosas com a população dessas comunidades, constituindo uma fase bastante conturbada e de instabilidade social na história do Peru, que foi conhecida como **obscura e tenebrosa** na década dos anos oitenta.

también de un alma. Debían así errar por la tierra evitando el roce con los varones (violadores todos en potencia), cargando a costas el miedo heredado, sumidas en un mutismo del que sólo podían liberarlas por momento una plegaria ancestral convertida en un canto en lengua quechua: 'Durante la guerra tu madre con miedo te parió y te transmitió el susto por la leche', así resume la leyenda la experiencia de la joven Fausta, quien para protegerse de agresiones que juzga inminentes, se coloca una papa en la vagina, a manera de tapón o escudo protector, para que el macho vacile antes de toda embestida (el asco detendrá a los asquerosos, razona). El tubérculo insertado echará raíces y la infección hará que la joven padezca periódicamente desmayos y sangrados. (DE DIOS VALLEJO, 2011, p.3).

Este acontecimiento simbólico e también metafórico faz com que Fausta viva uma espécie de condição traumática e como se estivesse vivendo fora do mundo real ou tivesse perdido sua força vital; no entanto, a protagonista precisa enfrentar a morte de sua mãe – assim como o filme se inicia – cogitando enterrá-la em sua cidade natal, mas não tem dinheiro para isso. O filme, por outro lado, aborda e desvenda uma desconcertante realidade humana, social, política e cultural latino-americana que consagrou o filme em vários festivais de cinema onde foi exibido, obtendo seu maior reconhecimento cinematográfico ao ganhar o Urso de Ouro em Berlim (2009). Em uma das diversas entrevistas que Claudia Llosa concedeu, há uma que, pela sua abordagem, merece nossa atenção por retratar, em parte, um foco chave do filme:

Yo creo que mi intención era hacer una película que conecte con la herencia del dolor de una guerra. Que el espectador se pregunte si es posible sanar y acompañar el proceso de una joven que quiere redimirse y que, a pesar de todo, es capaz de enfrentarse al terror, al recuerdo, a la memoria. Es imposible retratar la realidad de un país en una película de una hora y media. Pero sí me interesó crear espejos y prismas de rebote, para que cada persona la complete a su modo. Cuando me preguntan si quiero retratar la realidad del Perú, digo ¿cuál realidad? ¿La tuya, la mía, la del señor que está allí? La realidad no se puede retratar, porque le pertenece solamente a quien la mira, está en el punto de vista de quien la retrata. Por lo mismo, cuando pones una cámara delante de algo lo transformas, ya mutó en otra cosa. No pretendo retratar la realidad, pretendo interpretar, apuntar y levantar un tema que de alguna manera ayude a generar argumentos, para luego sacar discusiones que tenemos reprimidas. Al plantear la película, por ejemplo, yo sentía un tipo de pena sobre algo que todavía no se había resuelto, y si se había resuelto, se había resuelto de manera muy rápida, muy por encima. ¿Qué ocurre cuando ves algo que da pena? Volteamos, alejamos el rostro. No es que los seres humanos seamos incapaces de conectar, sino que nos duele tanto que por eso no podemos mirar. Entonces la crítica no debe ser “¿Qué horror, que sociedad tan intolerante, tan incapaz de ver, de conectar con el que sufre!”, sino “qué duro es ver

que cuando el otro sufre, nos alejamos tanto para protegernos”. Y eso se hace extensivo a todas las sociedades. (CHAUCA; RAMÍREZ; SITNISKY-COLE, 2010, p.50-51).

O roteiro do filme foi inspirado em um trabalho de investigação da antropóloga norte-americana Kimberly Theidon⁴, professora associada da Universidade de Harvard, cuja pesquisa abordou e problematizou, desde uma abordagem etnográfica, algumas formas culturalmente específicas por meio das quais mulheres que foram vítimas da violência tinham tentado lidar com a dor e o medo. A própria cineasta reconhece a importância e impacto de ter lido a obra da pesquisadora que havia coletado uma série de testemunhos de mulheres que tinham sofrido maus tratos durante os conflitos sociais que assolaram o Peru nos anos oitenta. Esses depoimentos mencionavam a doença **teta assustada**, porém não aprofundavam sobre ela. Para a cineasta, de acordo com Rodríguez (2010, p.2), “*decían solamente mi hijo tiene la teta asustada, mi hijo nació con la leche asustada y para mí supe que ese era mi tema, que era mi película*”. É inegável que o drama das famílias indígenas e seus descendentes que moravam no campo e vivenciaram os conflitos armados e as guerras civis, havia deixado sequelas traumáticas e fortes sentimentos de rejeição ou exclusão da comunidade, da mesma forma que as mães que deviam conviver diariamente com esse passado na memória.

Diante da exposição da temática do filme, fica em evidência a possibilidade de inúmeras abordagens. O filme, *grosso modo*, gira em volta do enredo descrito anteriormente, porém, há também outros elementos narrativos relevantes que enriquecem seu roteiro/conteúdo desde uma perspectiva cinematográfica intercultural que, também inserida em uma abordagem de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, como é o caso do espanhol, tem possibilidades de aumentar a expectativa do mesmo permitindo que nessa mediação surjam significados, saberes e temas importantes em termos de uma educação integral que retrata a vida com suas verdades e valores sociais. No caso do filme *A Teta Assustada*, surge o interesse por refletir, discutir ou debater a respeito dos conflitos sociais peruanos e os movimentos armados dos anos oitenta e noventa como proposta de um tema inter e transdisciplinar.

Podemos afirmar, *a priori*, que se trata de uma narrativa fílmica intercultural hispânica que, desde um olhar feminino, estabelece múltiplas interações significativas de abordam aspectos interculturais, propósito central deste trabalho. Portanto, podemos dizer que *A Teta Assustada* de Claudia Llosa é um filme intercultural que na sua narrativa faz alusão às políticas e poéticas colonialistas de representação do mundo andino em um contexto de valores permeado pela cultura indígena ameríndia,

⁴ A obra desta autora intitula-se *Entre Prójimos: El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú* (THEIDON, 2004). “Theidon (2004) afirma que hay una teoría elaborada respecto de la transmisión al bebé del sufrimiento y del susto de la madre, sea esta transmisión en el útero o por medio de la sangre y la leche. Se dice que la **teta asustada** puede dañar al bebé, dejando al niño o niña más propensos a la epilepsia”.

distanciando-se ou contrastando do cânone ocidental para falar do medo e da dor, experiências de caráter universal e profundamente humanas.

A Teta Assustada como uma narrativa cinematográfica intercultural hispânica

Fausta mora com sua mãe e mantém contato com a família do seu tio que vive na periferia da capital peruana em um terreno seco formado por construções populares e rodeado de colinas, cujo acesso se dá por meio de umas escadarias pitorescas. Esta convivência fez com que Fausta preservasse seus fortes laços consanguíneos e a estrutura social oriunda da serra e da comunidade onde viveu, mas que teve que migrar com sua família para a cidade ao ter sido vítima da violência praticada pelos militares e grupos armados enquanto outros membros se refugiaram em regiões desérticas dos Andes. Seu tio mantém um negócio familiar e popular de eventos para festas e realização de casamentos nos arredores onde vive. Apesar da falta de recursos materiais, eles ainda curtem a vida por meio das suas festas, bailes, costumes, comidas e reuniões familiares que o filme faz questão de exibir.

Ao morrer a mãe de Fausta, no início do filme – como já apontamos –, ela deverá enterrá-la e iniciar assim sua jornada ou fio narrativo condutor do filme. Seu desejo é sepultá-la na sua aldeia natal, porém não tem condições financeiras para isso. Este fato lamentável faz com que tenha que arrumar algum serviço que lhe permita depois transladar seus restos mortais. Ao empenhar-se nessa tarefa, ela vá conhecer outras pessoas ou personagens que integram o enredo cinematográfico e que lhe permitirão estabelecer alguns vínculos temporários que serão importantes em seu processo de autoafirmação pessoal.

Assim, surge a chance de trabalhar como empregada na casa de Aída, personagem conhecida como a senhora ou dona da *Casa de Arriba*. Aída é pianista, uma mulher culta que vive sozinha em uma mansão que fica localizada no meio de um mercado popular nas proximidades de Lima. Nas relações e atitudes comportamentais de Aída com Fausta, o filme faz questão de mostrar a ostentação da sua dona pelos espaços da casa através de imagens diversas dos móveis, retratos, espelhos, utensílios, jardim etc., revelando fortes indícios de poder que relacionam Aída à elite, ou seja, ao passado das classes sociais poderosas do Peru. Ela se mostra fria, insatisfeita, indiferente e como perdida dentro de si, não sendo capaz de compor, de amar e inclusive até de aprender o nome da nova empregada; o que importa para ela é que tudo esteja em perfeita ordem. A conexão entre elas dar-se-á por meio do canto; a melodia do canto as aproximará e representará uma espécie de ponte comunicativa que as atinge de forma diferente nas suas memórias, na valorização da vida e nos seus desafetos.

Na casa de Aída, Fausta terá oportunidade de conhecer Noé, um homem simples e mais velho que trabalha como jardineiro na mansão e que já leva um bom tempo vivendo na cidade. Ele possui um conhecimento apurado da natureza, da terra e sabe

mexer com as plantas e as flores. O nome simbólico do jardineiro o preannuncia como alguém que terá boa vontade de ajudar e colaborar com Fausta. No começo ela se comporta arisca com ele, porém, mais tarde, aos poucos, estabelece-se uma relação de amizade e confiança entre eles marcada por encontros que acontecem no jardim da casa e facilitada pelos vínculos sociais comuns que ambos possuem; isto é, são indivíduos com uma mesma origem cultural e compartilham de uma mesma língua que é o quéchua.

No desenrolar do enredo fílmico, torna-se iminente que Fausta enterre sua mãe; ela tinha se aferrado ao corpo morto de Perpetua, cultuando-a e convivendo com ela, ao longo de alguns dias, após sua morte, porém sabe que deverá enterrá-la na devida forma ritual dos seus ancestrais. Essa atitude se dá porque segundo Cánepa-Koch (2010, p.1) “*Fausta encarna a aquella generación de la posguerra que hace justicia a la memoria de sus víctimas, pero que se resiste a su propia victimización*”. Entretanto, Fausta não sabe como superar a síndrome da **teta assustada** e vive com um permanente receio de ser violentada, o que faz com que ela introduza uma batata na sua vagina como medida protetora. Em uma das distintas entrevistas que Kimberly Theidon brindou, por ocasião do lançamento e exibição do filme, e também sobre a atitude da protagonista relacionada ao fato de saber se essa história existiria de verdade, a antropóloga fez uns esclarecimentos pertinentes:

El guión lo elaboró Claudia Llosa y ella introdujo elementos de realismo mágico, pero tomó los temas que no son inventados. La gente siempre me pregunta: ¿realmente hay mujeres con papas en sus vaginas? Mi respuesta es ‘no, hay mucha papa en el campo pero no en las vaginas’, pero sí hubo muchas estrategias para evitar la violencia sexual, por ejemplo: echar sangre en la ropa interior pensando que eso iba a desanimar a los violadores, las mujeres disimulaban estar embarazadas pensando ¡quién podía violar a una mujer embarazada!, lamentablemente, sabemos que hay muchos que pueden hacerlo; las mujeres, gritaron, pelearon, intentaron defenderse, y a sus seres queridos. Aunque esto de introducir una papa en la vagina, es por supuesto ficción, el acto de elaborar estrategias para frenar la violencia sexual eso sí fue parte de la vida cotidiana de muchas mujeres a lo largo del conflicto armado en Perú. La teta asustada es omnipresente en los discursos de las mujeres que vivieron esos años. (THEIDON, 2010, p.3).

No filme, em certos momentos de medo e que provocam tensão na protagonista, Fausta desmaia ou sangra pelo nariz, o que evidencia que sua doença deva ser diagnosticada por um médico. Esses sinais vão ser confirmados quando Fausta é levada pelo seu tio a um consultório e, após um exame de rotina, a síndrome se confirma. Deste modo, a protagonista apresenta um retrato traumático que a incomoda e ao mesmo tempo se transforma em um paradoxo se comparado, por exemplo, com a saúde das suas primas; enquanto Fausta carrega uma aparência de aspecto doentio, triste, de alguém

que sangra, suas primas são mulheres saudáveis, alegres, adaptadas ao novo ambiente cultural e procuram levar uma vida social normal. A família de Fausta fica preocupada com ela, principalmente por não ter uma ideia muito clara do que lhe poderá acontecer assim que sua mãe for enterrada.

Também pode se asseverar que o nome Fausta não foi escolhido de forma aleatória; seu significado sugere alguém amistoso, dócil, afetuoso e também sociável, porém, no filme, ela representa uma contradição que se caracteriza com atributos opostos, tornando-a uma personagem silenciosa, pouco sociável, nada dócil, que vive amedrontada e evita aproximações de caráter amoroso e/ou contatos humanos com estranhos, excetuando alguns membros da sua própria família. O nome Fausta sugiere **fiesta**, o que para o mundo andino, segundo Quispe Salsavilca ([s.d.], p.8) “[...] *es el centro de la vida social, pública, pero también el nombre del Fausto de la leyenda medioeval recogida por Goethe, esto es, angustia humana al límite, de modo que Fausta es el femenino del hombre que por un momento de placer o mejor aún de fiesta vende su alma al demonio*”.

Diante dessa situação surge no percurso do filme a ideia da cura, não de forma milagrosa, mas sim sugerida por um desejo consciente de viver da protagonista que, sem deixar de lado o vínculo consanguíneo que a liga com sua mãe defunta, decide resolver seu caso na forma de uma intervenção cirúrgica – que se dá de forma exitosa – e na vontade de sepultar o cadáver defunto da sua mãe no mar, uma vez que desistiu de enterrá-la na sua terra de origem. No processo de cura de Fausta, há duas personagens muito próximas que, além de compreendê-la, vão contribuir para que ela sare: uma delas é seu tio que, mesmo não concordando com seu método de proteção, mantém com ela uma forte influência pelos laços de parentesco; e a outra é o jardineiro Noé, que aos poucos se tornou seu amigo e mantém com ela uma comunicação por meio de falas e diálogos em quéchua, língua vernácula comum a ambas as personagens.

O quéchua representa um forte elo ancestral de ligação e de comunicação da mãe de Fausta, que no convívio familiar foi utilizado para contar, na forma de canto, as histórias aterradoras sofridas pela comunidade do seu povo. Desde pequena, Fausta tinha contato com o quéchua e o canto, vozes que tinha costume de ouvir, que conhecia e, com certeza, influenciaram seu comportamento. O quéchua e o canto representam elementos expressivos chaves no desenvolvimento do enredo cinematográfico como uma voz que se alça advinda dos povos andinos, do Peru e/ou dos Andes, com traços de uma identidade cultural que luta para sobreviver e evitar sua extinção, e também para falar daquilo que tinha sido proibido, silenciado, vitimado, e não deseja ser ouvido ou denunciado no presente:

[...] es a través del uso selectivo del quechua, del español y del canto que los personajes tejen sus relaciones sociales, pero también establecen fronteras sociales. Estos sirven como recursos narrativos para contar la historia, a la vez que se presentan en la película

como repertorios culturales de los que disponen los propios personajes para lidiar con sus condiciones existenciales y sociales: en este caso, el dolor, el miedo y la condición marginal. (CÁNEPA-KOCH, 2010, p.4).

Nas imagens finais ou desenlace do filme, o mar é mostrado na sua vastidão, o que vislumbra a presença de um ícone bastante significativo: talvez se trate de uma imagem de esperança diante do sofrimento, da dor e da dilaceração da vida que a diretora Claudia Llosa quis mostrar e deixar registrado no final do seu filme. Desta maneira, fica em evidência que o desfecho da produção cinematográfica guarda um simbolismo sugestivo e multissignificativo que se entrelaça aos mitos ancestrais das culturas pré-hispânicas:

El mar es la pakarina prehispánica que coincide con el hábitat de la enigmática sirena, pero sobre todo es el lugar que Fausta entrega simbólicamente a su madre al colocarla en posición fetal (como los entierros de las culturas prehispánicas) frente al océano Pacífico. El relato no nos especifica en qué lugar del Océano Pacífico Fausta realiza este ceremonial espontáneo pero lleno de autenticidad nacida de su actitud de permanecer abierta a los envíos del ser, describe únicamente que es en el intervalo de un viaje de Lima a la Tierra de su Madre (ubicada en la sierra sur posiblemente Ayacucho), por ello se infiere que el ritual acontece en algún lugar de las playas del sur de Lima, en aquellas costas desérticas, dentro de las cuales habita el Santuario Prehispánico de Pachacamac (Kilómetro 30 de la Panamericana Sur). El ritual espontáneo rememora así los mitos ancestrales que giran alrededor de Pachacamac. (QUISPE SALSAVILCA, [s.d.], p.17).

Assim, também, são instigantes e significativas as últimas imagens que o filme exhibe: Fausta recebendo no portão da casa da sua família um tubérculo germinado e florido, provavelmente deixado por Noé, o jardineiro amigo, outro símbolo que pode significar que é possível perder o medo e que se pode continuar lutando em defesa da vida.

Conjuntamente com os aspectos discriminados, não podemos deixar de considerar a importância do conhecimento desses elementos pelo estudante de ELE. O filme *A Teta Assustada* se mostra extremamente significativo para abordar e compreender também a variedade da cultura hispânica e o simbolismo da cultura quéchua na sociedade contemporânea. Esse aspecto permite que, paralelamente com questões voltadas ao estudo da língua espanhola, o filme possa ser explorado de forma interdisciplinar envolvendo a participação de outras áreas como a Geografia, Ciências Sociais e, de maneira muito próxima, a História. No caso específico do filme, como não deixar de estudar a história do Peru e, em geral, a sociedade peruana nas décadas dos anos setenta, oitenta e inícios dos noventa? E, inclusive, se poderia fazer referência aos direitos humanos escritos em espanhol propondo estabelecer relações e aproximações com os acontecimentos e/ou fatos ocorridos no Brasil.

Considerações finais

De uma forma abrangente, a ideia de um cinema intercultural traz embutida a ideia de um contato entre povos e culturas, envolvimento de grupos sociais, formas e relações culturais híbridas, ligações e transformações de padrões culturais, etnias, miscigenação, contatos e aproximações através das fronteiras culturais etc. *A Teta Assustada* como produção cinematográfica hispânica, insere-se perfeitamente no universo do chamado cinema intercultural como um gênero cinematográfico onde cabem, perfeitamente, até outras denominações afins, daí ser um material interessante para ser desenvolvido na sala de aula de ELE.

O filme *A Teta Assustada* surpreende por apresentar um universo cinematográfico narrativo intercultural que se caracteriza por um ritmo pausado e povoado de silêncios fílmicos significativos que contam uma história insólita ou lenda local, baseada em contrastes de uma realidade contextual latino-americana peruana e que, por extensão, inclusive se poderia referir a qualquer outra da América Latina singularizada pelo uso e prática da violência e por um profundo medo à autoridade; forte hierarquia social e descaso do poder público; presença da pobreza, zonas da periferia urbana, marginalização social e uma burguesia ensimesmada; falta de compreensão da sociedade contemporânea das novas gerações para entender as diferenças culturais e a coexistência do sistema cultural milenar de crenças populares e superstições indigenistas que integram essa sociedade, o que leva ao aluno que estuda espanhol, em uma perspectiva interdisciplinar e de educação integral, a possibilidade de conhecer aspectos ligados a essa violência que fez ou faz parte de distintos momentos de cada sociedade latina, de tal forma que incentive nele uma visão crítica, conforme exigem os documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras atualmente e, ainda mais, em se tratando de uma abordagem que pode abordar aspectos da área de políticas linguísticas.

Por sua vez, a protagonista Fausta, personagem chave do filme, ao mesmo tempo que provoca um estranhamento no seu espectador, permite também uma imersão de caráter intercultural na ideologia e valores que o filme promove; as reminiscências do passado que carrega – assim como sua mãe, parentes da família e provavelmente Noé, o jardineiro – que marcaram sua vida e sua personalidade colidindo diretamente com a realidade do presente, sendo, talvez, um dos focos de interesse da cineasta Claudia Llosa e, por conseguinte, do próprio filme. Desde esta perspectiva, é possível reconhecer três aspectos amalgamados que envolveriam a figura de Fausta:

[...] un mundo ancestral, cuya historia se hereda por medio de la tradición oral, donde la tierra es el punto común entre la vida y la muerte; el mundo civilizado, occidentalizado, en el que la alta cultura (entendida como superestructura) abstrae la vida de su ligazón a lo mundano; y una realidad intermedia, anclada en las tradiciones populares, pero con ansia de absorber la modernidad. Son realidades

separadas, pero que al mismo tiempo se entrecruzan dejando influjos en uno y otro lado. (MONTROYA, 2009, p.3-4).

Cabe destacar que *A Teta Assustada* foi concebido de forma minimalista e utilizou planos prolongados e diálogos exíguos em espanhol e em quéchua para retratar de maneira marcante e emotiva as devastações psicológicas geradas pela violência social, com uma primorosa fotografia e discreta alusão ao seu contexto histórico. Deste modo, o filme de Claudia Llosa incorpora traços de uma narrativa cinematográfica intercultural que incorpora o uso de uma língua indígena autóctone – o quéchua – que convive e interage com o espanhol, língua de comunicação canônica. No filme, o emprego do quéchua, do canto, assim como também o espanhol, representam recursos narrativos marcadores de identidade; isto é, constituem registros expressivos discursivos identitários do sujeito andino e não simplesmente marcas culturais pitorescas ou folclóricas. Por conseguinte, o uso do quéchua e do canto pode ser considerado repertório cultural contextualmente utilizado pelas personagens como uma forma para dar respostas às suas condições sociais e existenciais, e que funcionariam ainda em dois sentidos:

Uno: Crea un mundo de ficción contenido en sí mismo [...] En otras palabras, la película tiene éxito en des-documentalizar al sujeto andino, admitiendo su tratamiento como sujeto de ficción. Dos: Invita a comprender prácticas culturalmente específicas en términos de repertorios culturales que sirven para dar sentido y que son puestos en acción de manera contextualizada y estratégica; y no como prácticas tradicionales, retrógradas e ignorante a las cuales los sujetos tienen un apego incondicional e irreflexivo. A través de la ficción, entonces, el sujeto andino adquiere la condición de actor de su propia historia, a la vez que se trascienden modelos dicotómicos que distinguen entre mundos tradicionales y modernos, rurales y urbanos, primitivos y civilizados, progresistas y retrógrados. (CÁNEPA-KOCH, 2010, p.3).

Há indícios fortes para acreditar que o próprio título do filme de Claudia Llosa – *A Teta Assustada* – carregaria uma conotação apelativa desde o olhar de uma narrativa cinematográfica intercultural hispânica, constatação que poderia levar até equívocos ou preconceitos se pensarmos, como observa Sánchez Noriega ([s.d.], p.1) que o título “*parece remitir a un pseudoporno o a cualquier subproducto de cine palomitero, no favorece nada a una película que, además de la simpatía del cinéfilo hispano por el cine latinoamericano comprometido con la cultura de la región, posee la fuerza de una mirada propia sobre la sociedad poliedrica latinoamericana*”, o que evidencia ainda mais a intencionalidade da cineasta ao exibir umas formas de vida oriundas da cultura andina dos Andes peruanos baseada em uma realidade verídica, porém de maneira verossímil, o que permitiria, assim, que o filme pudesse também ser enxergado como uma espécie de **documento social**, como se pode desprender de um depoimento em que a mesma autora enfatiza:

[...] la película, a nivel de temática iba desmenuzándose para ir abriendo una herida por decirlo de alguna manera. Yo sentí que había abierto una herida a nivel de discurso, de tocar ciertos temas en mi país muy liados sobre la incompreensión entre dos mundos, a la comunicación de un país con un país fracturado, con muchas inseguridades, yo sentía que tenía que acercarme a una propuesta de solución, no sólo hacer oír la denuncia sino que es una película de reflexión sobre lo que puede ser la sanación y creo que ese fue el gran motor que me impulsó a escribir este guión. Yo hasta este momento no había tocado la temática del terrorismo, un tema que es de nuestra historia más actual y lo que más ha marcado a mi país a nivel psicológico y creo que siempre se había tratado a nivel cinematográfico para intentar buscar algún culpable. Para mí no era tal interés, creo que es un tema suficientemente complejo como para no intentar banalizarlo o intentar buscar un culpable específico, todos somos víctimas. Quise plantearlo desde el hoy, desde el ahora, somos una sociedad víctima de una problemática tan fuerte y que hizo tanto daño, pero aún no nos ha dado el tiempo para catalizar eso [...] Los que más sufrieron la guerra interna fueron los del Andes porque se inició allí y se trató de mantener cómo independiente, yo no podía permanecer aislada al dolor, pero así se mantuvo Lima durante muchísimo tiempo y fue el Ande el que más recibió el golpe de látigo. Un discurso de un movimiento que utilizaba al pueblo como herramienta para crear miedo y fueron ellos los que más sufrieron. Entonces mi sensación es que había como esta herida subyacente, fuerte, que está trayendo ríos de sangre pero hay una pequeña costra que te permite andar sin que nadie te moleste, pero con esa sensación de fantasma, de pena. Me interesaba hablar de eso, de cómo se vive lo posterior, cómo se mantiene la guerra y investigando cayó en mis manos un libro de una antropóloga americana que trabaja para la Universidad de Harvard y que había recolectado una serie de testimonios de mujeres que habían sido maltratadas durante la guerra y más allá de lo que me conmovieron estos testimonios hubieron algunos que mencionaron esa enfermedad la teta asustada [...] Otra de las razones de las que yo quería hablar era de cómo la muerte convive con la vida de una manera tan clara, cómo conviven la pobreza y la riqueza. Allí cuando uno celebra un nacimiento también puede estar sufriendo un luto, cómo parte del proceso de la vida y desde la cultura occidental casi nos obligan a esconder la muerte debajo de la cama, a no celebrarla, a huir. Por tanto hemos de huir del luto, de la muerte, de la pena, hemos de cerrar la página, olvidarnos de nuestra historia. (RODRÍGUEZ, 2010, p.2).

O enredo narrativo cinematográfico do filme está plasmado por um olhar sensível e poético/ficcional que cria símbolos e metáforas como, por exemplo, a utilização da batata que Fausta introduz na vagina⁵. Há neste recurso narrativo uma clara e evidente

⁵ Para Montoya (2009, p.3) “no hay estudios clínicos sobre esta afección, que conllevarían su inclusión en los listados científicos de enfermedades y establecerían las pautas de tratamiento. Aún así, es bien conocida entre los lugareños. Entre sus efectos está el miedo paralizante que padece Fausta, quien es incapaz de salir de casa sin compañía. Las causas, de sobra conocidas (pero no reconocidas por las autoridades locales), el pavor a ser violada,

alusão ao medo e trauma que provoca a violência sexual, assim como se fosse uma espécie de **terror atávico**. Fausta, a personagem protagonista:

[...] *tiene miedo, pero su miedo es para ella algo indescifrable. De aquí el pacto secreto consigo misma: la patata dentro de su vagina. Establece así un acuerdo con sus fuerzas ocultas para dominar sus recuerdos y reprimirlos. La patata se convierte en el tapón de su memoria. Pero las raíces pestilentes que salen a la luz sin su consentimiento, parece que nos digan que aquello traumático brota, a pesar de su represión. Y brota con rabia, con agresión, con un hedor que lo contamina todo. La extirpación de la patata de Fausta simularía la extirpación de su miedo. Pero como que su decisión no es voluntaria, ya que no procesa su recuerdo ni perdona, instaura su miedo más adentro. Tan solo podrá ganarla enfrentándose a su inconsciente. Si partimos de que la “sangre” que brota del cuerpo de Fausta es la manifestación de la enfermedad de la “teta asustada”, la marca del sufrimiento que cargan los hijos de las madres que han sido violadas, ésta apunta a un mal endémico, que se enquistó a partir de la violencia. Por eso podemos hablar de dos aspectos que forman dos caras de la misma moneda: por un lado, es la sangre que simboliza el trauma, la maldad, lo oscuro y lo maléfico que sale a ensuciarlo todo. Pero también es la manifestación del “grito” que reclama una salida, que necesita ser escuchado. Y en esa ambigüedad radica su fuerza. Fausta nos dice que no se trata de que las heridas se curen con el tiempo, sino de que se evidencien y se aclaren las circunstancias en las que se gestó el trauma. Es necesario, por tanto, revivirlo y después rehacerlo para reconciliarnos con nuestro pasado. Es la única forma de devolverle su dignidad ciudadana.* (LA HIGUERA.NET, [s. d.], p.2).

Apesar de a **teta assustada** considerar-se uma doença ou enfermidade com sintomas e/ou apelos de caráter psicológico, sua abordagem no filme não se dá ou se apresenta a partir de uma perspectiva psicologista ou desde um olhar exclusivamente voltado à sua conotação ou aspecto social. Seu acerto radica precisamente aí: na sua capacidade como expressão artística e do papel que exerce sua narrativa na apreensão de uma realidade que faz que o filme possa ser apreciado e considerado, com muito mérito, como uma obra cinematográfica intercultural hispânica.

Por conseguinte, podemos afirmar que o cinema oferece excelentes condições ou oportunidades para desenvolver atividades curriculares de ensino de língua estrangeira (E/LE) e suas possibilidades para dinamizar as aulas de espanhol no contexto escolar do ensino fundamental, médio, universitário e/ou inserido nas práticas de formação de professores de línguas.

como le ocurrió a su madre y cuya consecuencia es su propio nacimiento”.

AN APPROACH TO “THE MILK OF SORROW” AS A HISPANIC INTERCULTURAL NARRATIVE FILM

- **Abstract:** *The following article aims to develop a Hispanic intercultural cinematic study of the film “The Milk of Sorrow,” written and directed by the Peruvian filmmaker Claudia Llosa that was awarded the Golden Bear at the Berlin Film Festival in 2009. The plot of the movie tells the story of Fausta, a young girl descendant of Amerindians who suffers from a rare disease called “milk of sorrow” or “shock syndrome”, the name given to a supposed disease transmitted by fear and suffering of the mother for her child through breast milk reaching the daughters of women who were raped by terrorists or the Peruvian army soldiers in the decade of the eighties, a time of social and political instability in recent history of Peru. The connection between cinema, society and culture emerged significant and close relations from the perspective of an intercultural film that, according Hudson (2010), attempts to translate into images the experience of living between two or more different cultures and societies that view new ways of thinking and knowledge and can be considered a shared movie for people who have suffered displacement and who lived hybrid modes, as the case of the film “the Milk of Sorrow”.*
- **Keywords:** *Hispanic intercultural cinema. Narrative film. The Milk of Sorrow. Displacement. Hybridity.*

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAPUZZO, H. **Cinema:** a aventura do sonho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.
- CÁNEPA-KOCH, G. La teta asustada de Claudia Llosa. **E-Misférica – Visualidades Instáveis**, Peru, v.7, n.1, 2010. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-71/canepa-koch>>. Acesso em: 25 mai. 2015.
- CANUDO, R. Manifiesto de las siete artes. In: ROMAGUEIRA I RAMIO, J. **Textos y manifiestos del cine**. Madrid: Cátedra, 1993. p.14-18.
- CHAUCA, E. M.; RAMÍREZ, R.; SITNISKY-COLE, C. No pretendo retratar la realidad, pretendo interpretar un tema para sacar discusiones que tenemos reprimidas: una entrevista con Claudia Llosa. **Mester**, Los Angeles, v.39, n.1, p.45-55, 2010. Disponível em: <<http://www.escholarship.org/uc/item/51z578v6>>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- COSTA, S. **Cinema**. Porto Alegre, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.nao-til.com.br/nao-57/capa-57.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- DE DIOS VALLEJO, D. S. **La teta asustada**. Ciudad de México, ago. 2011. Disponível em: <<http://museodelamujer.org.mx/docs/cineclub/laTetaAsustada.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

- JOSEF, B. **A máscara e o enigma**. Rio de Janeiro: Francisco Alves: EDUEL, 2006.
- HUDSON, M. O cinema intercultural na era da globalização. In: FRANÇA, A.; LOPES, D. (Org.). **Cinema, globalização e interculturalidade**. Chapecó, SC: Argos, 2010. p.43-66.
- LA HIGUERA.NET. **La teta asustada**: dirigida por Claudia Llosa. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/3991/sinopsis.php>>. Acesso em: 20 mai. 2015.
- LA TETA Asustada. The Milk of Sorrow. Direção: Claudia Llosa. Espanha; Peru: Paris Filmes, 2009. 1DVD (95 min). Legendado em português.
- MONTOYA, D. T. La Teta Asustada (4): poetización del documental social. **Revista de Cine en Cadena 2**, Valencia, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.encadenados.org/nou/sin-perdon/la-teta-asustada-4>>. Acesso em: 18 jul. de 2013.
- QUISPE SALSAVILCA, D. P. **Crítica a la “Tutela Abstenida”**: un caminar cultural del horizonte de desconfianza de un estado legislativo a la independencia constitucional de los jueces. [s.d.]. Disponível em: <http://www.justiciaviva.org.pe/webpanel/doc_int/doc19042012-084932.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2015.
- RODRÍGUEZ, M. J. **Cinema**: La Teta Asustada: escrita y dirigida por Claudia Llosa: Café Tertulia. Barcelona, 2010. Disponível em: <<http://www.barrejan.cat/wp-content/uploads/2009/10/Cinema.La-teta-asustada-CAFE-TERTULIA2.pdf>>. Acesso em: 17 jun. de 2014.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L. La Teta Asustada. **Cine para leer**. [s.d.] Disponível em: <<http://www.cineparaleer.com/archivo/item/589-la-teta-asustada>>. Acesso em: 18 mai. de 2015.
- SILVA, R. P. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- THEIDON, K. **La Teta Assustada**: Kimberly Theidon. 2010. Disponível em: <<http://www.dontveter.com/debbie/latetaasustada.html>>. Acesso em: 24 jun. de 2014.
- THEIDON, K. **Entre Próximos**: El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú. Lima: IEP Ediciones, 2004. Disponível em: <<http://lanic.utexas.edu/project/laoap/iep/ddtlibro40.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2015.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E TRANSCRIÇÃO: CONCEPÇÕES DO ATO TRADUTÓRIO ENTRE ESTUDIOSOS DA FILOSOFIA ALEMÃ

Maria Claudia Bontempi PIZZI*
Cibele Cecilio de Faria ROZENFELD**

- **Resumo:** O interesse na aprendizagem de alemão é frequentemente desencadeado pelo desejo e pela necessidade de leitura de textos alemães em sua língua de partida, fato comumente observável entre alunos oriundos do campo da filosofia. Este trabalho tem o intuito de apresentar um curso de alemão elaborado na modalidade a distância para estudiosos do campo da filosofia – que buscavam aprimoramento linguístico para melhor compreenderem textos em língua de partida da área – e de lançar luzes sobre diferentes concepções de tradução. Para tanto, descreveremos o curso realizado e analisaremos as discussões de quatro fóruns online, buscando identificar as noções de tradução imbuídas entre os participantes do curso. Os resultados apontam, de um lado, para a validade de cursos a distância para o trabalho com alunos de alemão com demandas específicas, por exemplo, que buscam a compreensão e tradução de textos filosóficos; por outro lado, foi possível reconhecer diferentes concepções de tradução. Buscamos com este trabalho contribuir para o campo dos estudos tradutórios, ao mesmo tempo em que evidenciamos um caminho interessante a ser percorrido no campo do ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira.
- **Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira. Alemão instrumental para leitores de filosofia. Ato tradutório. Ensino de alemão à distância.

Introdução

Antes de expormos este trabalho, é importante destacar que tomamos o ato tradutório em seu sentido mais amplo: aquele que envolve adaptar um texto, em todas as suas facetas, de uma língua para outra, de uma realidade para outra, ou de um gênero para outro e assim por diante.

* IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Piracicaba – SP – Brasil. 13414-155 – mclaudiapizzi@yahoo.com.br.

** UNESP – Universidade Estadual Paulista – Departamento de Letras Modernas. Araraquara – SP – Brasil. 1480-901 – cibeleroz@fclar.unesp.br.

A tradução também pode ser vista como leitura e interpretação, o que faz de todos nós, leitores, também tradutores. Ao lermos alguns textos, podemos pensar em traduções para certos termos de acordo com a leitura que fazemos de determinado autor, além de sermos influenciados por nosso conhecimento de mundo, nossa formação acadêmica e nossa vida social, por exemplo.

Na área de estudos tradutológicos, há também diferentes formas de se pensar o ato tradutório, cada uma delas dando mais ou menos liberdade ao tradutor, que pode ser visto tanto como um segundo autor quanto como um traidor. A partir, por exemplo, do ponto de vista da “desconstrução”, termo criado por Derrida (1998), pode-se entender que o ato tradutório deve tomar o texto como textura de significações que não são hierarquizáveis e irredutíveis a sentidos únicos e que, portanto, dependem da leitura de seu tradutor e das escolhas que ele faz. Há fatalmente uma alteração do sentido, pois não existe tradução “pura”, que não esteja “assujeitada”, que não se afete a partir das escolhas efetuadas pelo tradutor. Traduzir seria, portanto, uma leitura do texto de partida que transforma a lógica do texto, construindo outra lógica. Assim, entendemos a tradução como uma conciliação instável entre dois produtos diferentes, às vezes conflitantes, o que torna a intervenção do tradutor/leitor decisiva e faz do seu trabalho uma transcrição, termo definido por Haroldo de Campos (1992, p.35):

Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre recriação, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. [...]. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a *iconicidade* do signo estético, entendido por *signo icônico* aquele “que é de certa forma similar àquilo que ele denota”). O significado, o parâmetro semântico, será apenas tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal.

Por sua vez, os teóricos que pregam o logocentrismo¹, posição contrária à de Derrida, buscam definir uma tipologia geral ou um modelo, um método a ser seguido pelo tradutor no momento do ato tradutório na esperança de tornar a tradução algo mais objetivo e, portanto, menos artístico, visto que o tradutor não teria espaço para exercer sua criatividade. A busca por uma verdade única e absoluta não abre possibilidades diversas para a tradução de um mesmo texto, e o texto de partida é visto como o verdadeiro, o texto que deve ser conservado.

A tradução pode, ainda, ser vista como infidelidade, conforme Sá (1996, p.76):

¹ O logocentrismo remete a *logos* (a razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso), em especial a significação relacionada à busca pela verdade absoluta.

Ao retomar a famosa analogia entre *traduttore/traditore*, pode-se numa repetição indiferencial e numa (pseudo)tipologia tripartite, comparar a tradução à infidelidade e traição: ao original, à língua-mãe do tradutor e ao desenvolvimento de uma literatura nacional.

Portanto, tendo em vista os pressupostos teóricos expostos, este trabalho tem como objetivo analisar a que concepções de tradução os participantes de um curso de leitura de textos filosóficos mais parecem se aproximar. O referido curso, intitulado *Deutschlesekurs: deutsche Philosophen* (doravante DLdP), foi oferecido na modalidade a distância, prioritariamente a estudiosos da filosofia alemã, e idealizado/desenvolvido como extensão universitária por pesquisadores de uma universidade do interior de São Paulo.

Acreditamos que tal discussão seja relevante para áreas como filosofia, tradução, literatura, linguística e ensino de língua alemã, pois, a partir das reflexões instigadas por tal curso, foi possível observar conceitos de tradução/papel do tradutor intrínsecos em cada indivíduo, mesmo naqueles que não tinham conhecimento direto de teóricos da área. Também foi possível notar, a partir das justificativas em fórum para determinadas escolhas tradutórias, como os leitores proficientes em alemão constroem suas concepções e fazem suas leituras/traduções de termos filosóficos a partir do seu conhecimento de língua estrangeira e materna, bem como de sua formação como sujeito social, político e acadêmico. Vale ressaltar ainda que, durante as atividades, verificou-se outra tendência relevante: foram oferecidas oportunidades de tradução coletiva e colaborativa nos fóruns, o que reflete a realidade interativa dos cursos online e, ao mesmo tempo, exemplifica uma prática que vem se consolidando e democratizando a partir da internet: muitas vezes interessados em literatura, filmes, música e seriados formam grupos para traduzir/legendar textos ou episódios inéditos em português antes mesmo que a versão oficial seja lançada.

Apresentaremos, a seguir, as discussões teóricas que fundamentaram o trabalho, descreveremos, então, a metodologia utilizada, o contexto e os participantes; apresentaremos, então, alguns resultados e a discussão dos dados e, finalmente, nas considerações finais, refletiremos sobre o processo tradutório fundamentado no contexto observado e em teorias sobre a tradução.

Discussão teórica: tradução como leitura, interpretação e identidade

De acordo com Paz (1990), quando um povo se vê diante de um modo diferente de comunicação oral pela primeira vez, sua crença em uma linguagem universal é substituída por uma noção de pluralidade de línguas. O autor advoga que, no passado, a tradução seguia a seguinte reflexão: se não havia uma língua universal, havia uma sociedade formada pelas diversas línguas na qual todos, vencidas algumas barreiras,

poderiam se entender, porque mesmo fazendo uso de léxicos diferentes, os homens sempre diziam as mesmas coisas. “A universalidade do espírito era a resposta para a confusão babélica: há muitas línguas, mas o sentido é único” (PAZ, 1990, p.10, tradução nossa²).

Já na Idade Moderna, ainda de acordo com Paz (1990), com o desenvolvimento das navegações e o descobrimento de “novos mundos”, houve uma reviravolta no rumo da tradução. A segurança religiosa de uma identidade universal é substituída pela curiosidade intelectual em conhecer mais e mais diferenças. Refletindo essas mudanças, a tradução não é mais uma operação que mostra uma única identidade para o homem, mas suas singularidades. O mundo deixa de ser indivisível: “pluralidade de línguas e sociedades: cada língua é uma visão de mundo” (PAZ, 1990, p.12, tradução nossa³). Até mesmo dentro de cada língua destacam-se diferenças e divisões, como períodos históricos, classes sociais e gerações. Mas, o que deveria ter desanimado os tradutores, teve um efeito inverso, o que Paz (1990, p.13, tradução nossa⁴) explica na transcrição abaixo:

A razão deste paradoxo é a seguinte: por um lado a tradução suprime as diferenças entre uma língua e outra; por outro, as revela mais plenamente: graças à tradução nos inteiramos de que nossos vizinhos falam e pensam de um modo distinto do nosso.

Rodrigues (2000) também argumenta que a tradição sempre considerou que o acesso à origem seria livre e pleno. Os próprios termos usados na tradução pressupõem, aliás, a existência de uma origem, de uma fonte que encerraria o sentido primeiro, intencionado pelo autor (texto de partida, texto-fonte). Porém, remetendo mais uma vez a Derrida (1998), pode-se concluir que a relação do leitor com o texto não pode ser de regresso ao original, visto que este pertence a um momento único que nem mesmo o autor recupera. Shreve (1997, p.23, tradução nossa)⁵ compartilha tal noção quando afirma:

² “*La universalidad del espíritu era la respuesta a la confusión babélica: hay muchas lenguas, pero el sentido es uno*” (PAZ, 1990, p.10).

³ No texto de partida: “[...] *pluralidad de lenguas y sociedades: cada lengua es una visión del mundo*” (PAZ, 1990, p.12).

⁴ No texto de partida: “*La razón de esta paradoja es la siguiente: por una parte la traducción suprime las diferencias entre una lengua y otra; por la otra, las revela más plenamente: gracias a la traducción nos enteramos de que nuestros vecinos hablan y piensan de un modo distinto al nuestro*” (PAZ, 1990, p.13).

⁵ No texto de partida: “*It is not my purpose here to delineate the possible forms of translation but to argue that there is no one form of translation, and that even in the same individual, translation is carried out in different ways under different conditions. This fact has been long recognized in translation studies*” (SHREVE, 1997, p.123).

O meu objetivo aqui não é delinear as possíveis formas de tradução, mas argumentar que não há apenas uma maneira de se traduzir, e que o mesmo indivíduo pode desenvolver a tradução de maneiras diferentes sob circunstâncias diversas. Esse é um fato reconhecido há muito tempo nos estudos tradutórios.

Acreditar que o texto de partida é uma fonte clara de significados é ignorar o fato de que ele já é o “signo de um signo” e não uma representação perfeita e direta do pensamento. O tradutor, portanto, não lida com uma fonte permanente ou uma origem fixa, mas constrói uma interpretação que também vai gerar outras interpretações:

O texto traduzido é “outro” texto, que mantém outro tipo de relações entre os elementos, exatamente porque as coerções impostas pelas línguas levam a diferentes possibilidades de contextualizações, de remissões, de encadeamentos, de atribuição de valores entre os elementos (RODRIGUES, 2000, p.205).

Ottoni (1997) afirma que a tradução pratica a diferença entre significado e significante e conclui, a partir de tal afirmação, que assim como a relação acima nunca é pura, a tradução também não poderia ser e, portanto, é vista como uma transformação. Traduzir, então, é se movimentar entre uma língua materna e uma estrangeira graças à produção e transformação de significados:

A ciência linguística dificulta a compreensão do ato de traduzir partindo da postura do tradutor como transportador de significados estáveis de um *sistema* – de uma *língua* – para outro, aquele que vai transportar significados entre dois sistemas fechados e diferentes entre si. [...] Para transformar e produzir outros significados numa outra língua, é fundamental partir da multiplicidade do significado. Só assim o tradutor participa de um fenômeno mais amplo que envolve a *linguagem* e não só a *língua* (OTTONI, 1997, p.133, grifo do autor).

A atividade do tradutor é, então, parecida com a do leitor e a do crítico: cada leitura é uma tradução – “nenhuma leitura é tão atenta e tão cuidadosa quanto aquela que compõe a mais simples das traduções bem realizadas” (ARROJO, 1993, p.52). Para Arrojo (1993), “traduzir” pode significar “interpretar”, e ao tradutor cabe um papel de intermediário, que resgata significados e os transporta para o outro lado, construindo uma ponte entre os dois planos, pois os estilos são coletivos, universais e passam de uma língua para outra.

A tradução, se encarada como um processo de reprodução de sentidos equivalentes aos do texto de partida, leva em conta que é possível recuperar dados do texto ou do escritor a partir da leitura e que é igualmente possível a sua passagem para outra língua. Porém, ainda segundo Arrojo (1992), o que causa grande problema para a maioria das teorias de tradução é a já citada ligação inevitável que qualquer tradução mantém com

uma interpretação, pois toda tradução, por mais simples e breve que seja, é produto de uma perspectiva, de um sujeito interpretante, afastando qualquer possibilidade de sistematização, normalização. A sistematização da interpretação e da compreensão não poderia ser possível, mesmo porque tal ato negaria tudo o que constitui e caracteriza o ser humano, como a subjetividade, o inconsciente, e assim por diante.

Há, porém, os estudiosos que buscam uma tipologia para a área. O logocentrismo parte de três pressupostos que indicam a possibilidade de uma distinção clara, bem delimitada entre sujeito e objeto. São eles:

- 1) a noção de uma tradução “literal”, próxima do “original”, que não apresentaria nenhuma interferência do tradutor, em oposição à noção de uma tradução “literária”, que revelaria a interferência da interpretação e do julgamento do tradutor;
- 2) a concepção de um texto “original”, estável e imutável, depositário das intenções e dos significados (conscientes, apenas) de um autor, recuperáveis através da leitura, considerada, por sua vez, como um processo neutro, que pode e deve eliminar as interferências do leitor e de seu contexto sócio-cultural e histórico;
- 3) a noção de significado como um objeto distinto do estilo em que aparece “acondicionado” (ARROJO, 1992, p.74).

Já a desconstrução, uma visão mais radical do ato tradutório que abandona por completo a busca da equivalência, do sentido único, significa desconstruir e reconstruir sentidos, ou seja, um deslocamento. Isso quer dizer que os sentidos não são sempre os mesmos, que há uma flutuação, um efeito de sentido.

Essa concepção conduz à necessidade de negar a ideia de significado inscrito, fixo e imutável, porque tanto a leitura quanto a escrita se constroem em um presente circunscrito pelo tempo e espaço e em cada nova escritura.

Bayard ainda escreve que o crítico (considerado aqui também como leitor e tradutor) deve ser avaliado pelo tratamento que dá à ideia principal e não por sua fidelidade: “A crítica é a voz de uma alma, e essa alma é seu objeto profundo, não as obras literárias transitórias que servem de suporte à busca” (BAYARD, 2007, p.197). Dessa forma, o tradutor pode ser reconhecido como um segundo-autor, e não como um “traidor”, alguém que corrompe a obra de partida. Deve ocorrer, segundo Bayard (2007, p.203), uma “evolução psicológica”:

[...] implica antes de mais nada conseguirmos nos livrar de toda uma série de interdições, o mais das vezes inconscientes, que pesam sobre nossas representações dos livros e que nos conduzem a pensá-los, desde os anos escolares, como objetos intangíveis, e portanto a nos fazer sentir culpados sempre que os fazemos sofrer transformações.

Grigoletto (1992) reitera a proposta desconstrutivista ao escrever que o sentido se constrói por meio da interação entre o leitor, o texto e o autor. O significado, em toda a sua instabilidade, é composto no ato da leitura, a partir de uma base explícita e literal já dada, sem a qual não seria possível a existência de semelhanças de interpretação. Diante da polissemia, a compreensão da linguagem entre sujeitos é possível porque a interação ocorre a partir de um discurso determinado social e historicamente, além de institucionalizado. Não há uma base imutável no texto, mas cada discurso está inserido em uma determinada formação ideológica que regula a produção de significados. “A constituição de sentidos é, pois, social” (GRIGOLETTO, 1992, p.95). O projeto de desconstrução de Derrida, portanto, valoriza a posição do sujeito/leitor/tradutor ao reconhecer sua interferência em qualquer texto. Entretanto, para tornar possível a própria comunicação/expressão humana através da linguagem, a ilusão do significado atingido, da construção do signo tem de ocorrer.

No Brasil, tais noções estão presentes também na tipologia de Campos (1992), que defende que não se traduz o que é linguagem em um texto, mas o que não o é, advogando uma atividade de tradução que é análoga à criação e, portanto, poética (TÁPIA; NÓBREGA, 2013, p.XVIII):

Em vez de buscar reconstruir um mundo passado, a visão haroldiana decide pela reinvenção de uma tradição, inserida em um novo contexto: o texto, portanto, transforma-se na “viagem”, e seu ponto de chegada acolhe-o de modo a participar de sua reestruturação, para a qual o presente, a releitura e a comunicação em novo espaço e em novo tempo são determinantes.

Segundo Alves-Bezerra, Campos define o tradutor como alguém que tem a chance de recriar o original a partir das potencialidades da língua alvo, que deve colocar-se como poeta e traduzir poesia com outra poesia, criando no tradutor um sentimento de liberdade e, ao mesmo tempo, de responsabilidade criativa “pois a escolha nunca será aleatória e deverá ser sustentável, pois há que haver uma relação de reciprocidade entre original e tradução” (ALVES-BEZERRA, 2009, p.71). Para Campos, então, se “o poeta é um fingidor”, de acordo com o poema de Fernando Pessoa (vide epígrafe), o tradutor é um “transfingidor” (CAMPOS, 2013a, 2013b).

A partir da experiência de quem chegou a traduzir poemas de Baudelaire, o filósofo Walter Benjamin (2008) também discorre sobre a tarefa do tradutor em um dos textos que figuram como cânones da área e que fez parte das leituras e discussões do curso que será aqui apresentado.

Da mesma forma que alguns autores pregam a polissemia lexical em lugar do significado fixo, segundo o autor, ao elaborar uma tradução, o tradutor não deve tentar identificar quem/como seriam os receptores do texto original, da mesma forma que não deve buscar apoio em ponderações sobre quais serão os leitores do texto traduzido, pois essa reflexão não contribui para a tarefa tradutória, já que “o próprio conceito

de um leitor ‘ideal’ é nefasto em quaisquer indagações de caráter estético, pois devem pressupor unicamente a existência e a natureza do homem em geral” (BENJAMIN, 2008, p.66).

Segundo ele, longe de apenas transcrever ou transmitir, cabe ao tradutor um trabalho criativo, pois “aquilo que está numa obra literária, para além do que é comunicado [...] não será isto aquilo que se reconhece em geral como o inaferrável, o misterioso, o ‘poético’? Aquilo que o tradutor só pode restituir ao tornar-se, ele mesmo, um poeta?” (BENJAMIN, 2008, p.66). Dessa forma, a tradução também contribui para a sobrevivência do original, conferindo-lhe desdobramentos geográficos e temporais.

A tarefa do tradutor, enfim, “consiste em encontrar na língua para a qual se traduz a intenção, a partir da qual o eco do original é nela despertado. [...] A intenção do escritor é ingênua, primeira, intuitiva; a do tradutor derivada, última, ideativa” (BENJAMIN, 2008, p.75).

Assim, ao invés de vista com desconfiança, a tradução pode ser considerada um ponto de partida para o aprofundamento das reflexões acerca de questões da linguagem, pois o tradutor não precisa descartar o humano, o contextual e o histórico durante a produção de seu trabalho.

Derrida (1998, p.24) deixa claro que é difícil definir um significado para desconstrução porque:

[...] a palavra “desconstrução”, como qualquer outra, não extrai seu valor senão da sua inscrição em uma cadeia de substituições possíveis, naquilo que se chama, tão tranquilamente, de um “contexto”. [...] Efetivamente, teria sido preciso citar frases e encadeamentos de frases que, por sua vez, determinam, em alguns de meus textos, esses nomes. O que a desconstrução não é? É tudo! O que é a desconstrução? É nada!

Portanto, “desconstrução” é leitura, é interpretação, é tradução. Em cada nova leitura, o indivíduo “desconstrói” o texto com o qual se depara, formulando uma interpretação com base em sua própria experiência cultural e social, para que possa, a partir de sua visão de mundo aplicada nos escritos de um autor qualquer, “construir” um novo texto.

Ao imprimir no texto a sua forma de expressão, o tradutor deixa, portanto, marcas de seu *ethos*, ou seja, de sua voz, de seu tom. De acordo com Martins (2007, p.28), o *ethos* é anterior ao discurso, visto que “significa o aspecto moral que o locutor, com diferentes intenções, deixa transparecer em seu discurso”. Ainda segundo a mesma autora, o *ethos* pode apresentar um sentido moral relacionado à transparência do discurso, à sinceridade inerente ao ser humano (como postulava Aristóteles) e um sentido de adequação ao tipo social (idade, classe, etc.) tanto do “orador” como do “auditório” (em termos aristotélicos), fazendo com que o público identifique-se com o locutor.

Seguindo o mesmo raciocínio, podemos comentar o conceito de Benveniste (2005) sobre a subjetividade da linguagem, que está presente na capacidade do locutor para se propor como sujeito. Falar uma língua não engloba apenas o conhecimento de técnicas, então, é necessário aprofundar-se no sentido heurístico, na pessoalidade. O “eu” se apresenta como sujeito em seu discurso e os pronomes pessoais, que existem na língua como signos vazios, só adquirem sentido dentro de um discurso. Incorporamos maneiras de ser a esse “eu” (modelos como pai, mãe, professor nos influenciam), pois apesar de cada um ter a sua forma de falar, ela não é completamente original.

Coracini (2009) promove, mais especificamente, reflexões sobre a figura identitária do tradutor a partir da análise de artigos publicados em periódicos dedicados especialmente à tradução, prefácios de obras traduzidas e coletâneas de textos sobre tradução. Segundo ela, os teóricos da área e os próprios tradutores, por exemplo, podem seguir duas linhas diferentes de pensamento. Alguns consideram que “o bom tradutor ou o tradutor ideal é aquele que desaparece para dar lugar ao autor; é aquele que consegue ser tão fiel ao autor e, portanto, à obra que se torna transparente – apenas um instrumento que se retira tão logo a obra se completa” (CORACINI, 2009, p.171). O tradutor é um sujeito racional, uno e completo, portanto, e possui algumas características fundamentais para realizar tal atividade: proficiência linguística, proficiência temática, saber interpretar, competência estratégica, ser capaz de produzir no leitor o desejo de ler, competência temática e lexical, competência pragmática, etc. Para outros pesquisadores, “imprime-se ao tradutor a tarefa de autor, porque, ao traduzir, modifica, sempre e inevitavelmente, o texto que interpreta, produzindo novos significados” (CORACINI, 2009, p.173). O tradutor passa a sujeito inconsciente, heterogêneo e fragmentado, que sofre influências do contexto histórico em que está inserido.

Há atualmente, então, de acordo com Coracini (2009, p.179), um quadro de ecletismo teórico:

[...] uma região de conflitos entre o desejo de fidelidade e de reverência ao autor do texto-base e o desejo de ser o lugar da origem, de ser completo, que se traduz na ânsia de criatividade e de autoria: ao mesmo tempo em que defende a tradução como criação, o tradutor ou o autor do texto traduzido afirma se ater a cada palavra na preocupação com o sentido do texto.

Então, traduzir é um ato individual que, obviamente, sofre influências de seu tradutor e do meio em que o mesmo formou sua maneira de ver o mundo e de interpretar o pensamento de outras pessoas. Por tal essência, a teoria da tradução nasce a cada nova tradução e em cada novo tradutor.

Tendo discorrido sobre as teorias acerca do ato tradutório, descreveremos no próximo item o contexto analisado, para, então, apresentar a discussão dos resultados das análises.

Percurso metodológico e o contexto tradutório

As reflexões e análises apresentadas neste trabalho foram obtidas a partir de um curso intitulado *Deutschsekurs: deutsche Philosophen*, oferecido a alunos interessados em discutir textos em alemão (de literatura primária e secundária) de/sobre filósofos alemães, ao longo de 7 meses⁶. A idealização do curso decorreu de dois fatores principais: 1) do fato de que muitos interessados na aprendizagem de alemão são da área da filosofia e afins e têm como objetivo primeiro a leitura de pensadores alemães em sua língua de partida e 2) das oportunidades geradas pelos ambientes virtuais para a elaboração de cursos a distância, podendo assim, atender a interessados de diferentes cidades.

Assim, criou-se o *Deutschsekurs: deutsche Philosophen*, que foi oferecido como curso de extensão a distância, na plataforma Moodle, de uma universidade no interior de São Paulo, e que teve como objetivos: promover a possibilidade de aprofundamento de conhecimentos linguísticos adquiridos previamente pelos participantes (destaca-se que foi exigido o nível B1 como requisito para inscrição no curso), discutir o conceito de leitura e estratégias de leitura e estimular a discussão do pensamento de alguns filósofos alemães e seus conceitos.

A fim de oportunizar a participação de profissionais e estudantes de outros campos de conhecimento, e não somente da filosofia, as inscrições foram abertas também a pessoas vinculadas às áreas das Ciências Sociais, Direito e Letras, que tivessem interesse em estudos filosóficos.

O grupo de participantes constituiu-se, assim, de 14 pessoas, sendo:

- 1 professora organizadora do curso
- 1 coordenadora geral do programa de extensão
- 1 tutora, doutoranda (trabalho com foco em estudos tradutórios).

Dentre os 11 demais participantes encontravam-se:

- 1 estudante de Direito
- 1 mestranda em Letras (com graduação em alemão)
- 1 cientista social
- 8 estudantes da área da Filosofia (graduação e pós-graduação)

⁶ O DLdP foi desenvolvido durante uma pesquisa de pós-doutorado e constituído predominantemente ao longo de um estágio de pós-doutorado (PNPD-Capes) de uma das autoras na Universidade Ludwig-Maximilian de Munique (LMU), sob supervisão do Prof. Dr. Jörg Roche.

O programa do curso foi abordado em sete módulos distintos e a língua de comunicação nos fóruns foi o Português, uma vez que o foco da proposta estava na leitura de textos e não na produção escrita.

Os módulos 1, 2 e 3 foram dedicados, respectivamente à apresentação dos participantes, à interação entre eles, à discussão sobre estratégias de leitura e, no módulo 3, à discussão sobre a noção de tradução e à exploração do conhecimento prévio acerca de conceitos centrais de alguns filósofos alemães. Buscou-se, dessa forma, explorar e/ou repensar o sentido de leitura e de tradução previamente à exposição dos participantes aos textos e à realização das atividades. Os módulos 4 a 7 trataram especificamente de um pensador, conforme pode ser verificado na Tabela 1.

Durante a constituição dos módulos e das atividades, deparamo-nos com a questão acerca da natureza dos textos a serem disponibilizados: seria mais pertinente priorizar textos originais dos pensadores ou **sobre** seus estudos filosóficos, ou seja, textos sobre os estudos filosóficos escritos por outros autores? Considerou-se importante apresentar nas primeiras atividades dos módulos específicos (de 4 a 7), textos de literatura secundária, ou seja, de outros autores que se debateram com os estudos dos filósofos. Porém, ao final de cada um deles, foi inserido ao menos um texto de partida, a fim de promover o contato dos participantes com textos autênticos e a discussão sobre os sentidos.

Apresentamos na Tabela 1 o nome de cada módulo, os objetivos e as atividades propostas.

Tabela 1 – O Deutschelekurs: Deutsche Philosophen: módulos, objetivos e atividades

	TEMA DO MÓDULO	OBJETIVOS	NÚMERO DE ATIVIDADES NO MÓDULO/TIPO DE FERRAMENTA UTILIZADA/TEMA OU OBJETIVO
MI ⁷			1. Mensagem de recepção (Begrüßung); 2. Link para Dicionário online (alemão-alemão); 3. Link para Programa do curso; 4. Fórum para postagem de dúvidas
1	Wir lernen uns erstmal etwas kennen	Módulo destinado às apresentações dos participantes, à interação entre eles e a introduzir o tema do curso	1. Fórum “Este/a sou eu” 2. Vídeo: Gespräch mit einem Philosophen” - Documentário sobre o filósofo Ernst Bloch 3. Fórum para discussão de questões do filme
2	Auf Deutsch lesen und verstehen: Lesestrategien	Apresentar e refletir sobre o processo e as estratégias de leitura	1. Link para apresentação <i>Powerpoint</i> sobre a natureza da leitura e o papel do leitor 2. Link para apresentação <i>Powerpoint</i> sobre o tema Estratégias de leitura 3. Fórum: Discussão sobre as apresentações anteriores 4. Link para um texto em alemão para o primeiro reconhecimento de estratégias. 5. Fórum: discussão sobre as estratégias utilizadas durante a leitura do texto anterior
3	Einführung in die Deutsche Philosophie	Discutir sentido de tradução e fazer um brainstorming dos conceitos centrais dos estudos abordados no curso	1. Wiki: construção coletiva dos conceitos centrais de cada filósofo abordado no curso (baseada em conhecimento prévio); 2. Quiz: foram apresentadas duas definições. A partir da leitura destas, os participantes deveriam inferir os conceitos definidos; 3. Fórum: “O que é tradução?” ⁸ – Discussão entre os membros do grupo sobre o tema. 4. Link para o texto de Walter Benjamin “A tarefa do tradutor” (foram disponibilizadas as versões em alemão e em português) 5. Fórum: Discussão sobre o texto de Walter Benjamin

⁷ MI=Módulo Introdutório: este módulo esteve aberto ao longo de todo o curso. Os demais foram abertos (e fechados após a finalização das atividades) paulatinamente, de acordo com o calendário do curso.

⁸ As atividades destacadas em negrito referem-se aos fóruns que constituíram o corpus de análise.

	TEMA DO MÓDULO	OBJETIVOS	NÚMERO DE ATIVIDADES NO MÓDULO/TIPO DE FERRAMENTA UTILIZADA/TEMA OU OBJETIVO
4	Georg W.F. Hegel (1770-1831)	Ler, compreender e discutir ideias centrais e textos de/ sobre os estudos de Hegel (Textos 1 e 2: literatura secundária, texto 3: original)	<p>TEXTO 1: “<i>HEGELS PHILOSOPHISCHE ANFÄNGE</i>”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brainstorming</i> sobre conhecimento prévio 2. Orientações para a leitura 3. Apresentação do texto 4. Discussão. <p>TEXTO 2: “<i>ANFÄNGE DER DIALEKTIK</i>”</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Questões de compreensão para entrega em atividade individual 6. Wiki: Construção colaborativa das ideias centrais do texto <p>TEXTO 3: “<i>DIE ABSOLUTE IDEE</i>”</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Apresentação de estratégias-reflexões a serem feitas previamente à leitura/questões sobre um excerto do texto 8. Fórum: discussão das ideias do texto/das respostas às questões 9. Atividade individual: trabalho com o léxico (substantivos) e sintaxe (os casos Nom., Akk., Dat.)
5	Immanuel Kant (1724-1804)	Ler, compreender e discutir ideias centrais e textos de/ sobre os estudos de Kant (Textos 1,2 e 3: literatura secundária)	<p>TEXTO 1: <i>INHALTSÜBERSICHT: BUCH "KANT HANDBUCH: LEBEN UND WERK"</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Link: apresentação do sumário do manual de Kant 2. Fórum para discussão de questões sobre o sumário <p>TEXTO 2: “<i>KANT IN DER ZEIT DER AUFKLÄRUNG</i>”</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Recurso: Orientações prévias à leitura do texto. Apresentação do texto 4. Wiki: encontrar títulos para os parágrafos destacados <p>TEXTO 3: “<i>HERKUNFT EINIGER LEITBEGRIFFE</i>”</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Wiki: reunir conceitos centrais da filosofia Kantiana 6. Leitura de excerto e posterior discussão em fórum dos conceitos apresentados no texto (Fórum: Entendendo conceitos) <p>TEXTO 4. <i>KRITIK DER REINEN VERNUNFT</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Link: Apresentação do texto com destaque para um excerto 8. Fórum: Discussão em fórum sobre: a) os substantivos presentes, b) a tradução mais adequada para o excerto indicado

	TEMA DO MÓDULO	OBJETIVOS	NÚMERO DE ATIVIDADES NO MÓDULO/TIPO DE FERRAMENTA UTILIZADA/TEMA OU OBJETIVO
6	Friedrich W. Nietzsche (1844-1900)	Ler, compreender e discutir ideias centrais e textos de/ sobre os estudos de Nietzsche (literatura secundária e texto original)	<p>TEXTO 1: <i>INHALTSVERZEICHNIS VOM BUCH: "FRIEDRICH NIETZSCHE – PROFILE"</i></p> <p>1. Link: índice do referido livro</p> <p>2. Wiki: construção colaborativa de textos em Português sobre cada um dos capítulos</p> <p>TEXTO 2: <i>"NIETZSCHES GRUNDLINIEN: DIAGNOSEN UND PERSPEKTIVEN"</i></p> <p>2. Suposições sobre o conteúdo do texto previamente à leitura (em wiki)</p> <p>3. Atividade individual de compreensão do texto</p> <p>TEXTO 3: <i>"LEHRSÄTZE ÜBER NIETZSCHES PHILOSOPHIE" E "JENSEITS VON GUT UND BÖSE"</i></p> <p>4. Fórum de discussão sobre os postulados do pensador</p> <p>5. Fórum: Tradução do primeiro parágrafo do texto "Jenseits...." de Nietzsche.</p>
7	Karl Marx (1818-1883)	Ler, compreender e discutir ideias centrais e textos de/ sobre os estudos de Marx (literatura secundária e texto original)	<p>TEXTO 1: <i>"MARX' AUSGANGSPUNKT"</i></p> <p>1. Atividade individual: Questões de compreensão do texto e de reconhecimento de estruturas sintáticas</p> <p>TEXTO 2: <i>"SOZIOLOGIE DER ERKENNTNIS UND IDEOLOGIE"</i></p> <p>2. Atividade individual: questões de compreensão do texto e de reconhecimento de estruturas sintáticas</p> <p>3. Fórum: Discussão das respostas da atividade anterior</p> <p>TEXTO 3: <i>"ZUR KRITIK DER POLITISCHEN ÖKONOMIE"</i></p> <p>4. Fórum: discussão do texto: sobre a tradução e as estruturas sintáticas e os sentidos</p>

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da análise apresentada neste trabalho foram gerados nas discussões realizadas em quatro atividades: 1) Módulo 3: Atividade 3 (Fórum: O que é tradução?)⁹, que tinha como tema a discussão sobre o processo tradutório e 2) Módulo 5: Atividade 6 (discussão sobre termos filosóficos) e Atividade 8b (tradução de excertos) e 3) Módulo 6: Atividade 5, na qual excertos de textos filosóficos em alemão deveriam ser traduzidos colaborativamente, ou seja, a partir da tradução conjunta dos participantes.

⁹ Ver Tabela 1.

A partir da triangulação dos dados obtidos e da articulação desses com a teoria, buscaremos elucidar o que consideramos representar a noção do processo tradutório dos participantes.

A concepção de tradução entre alguns estudiosos da filosofia: discussão dos dados

Objeto de análise do presente artigo, o curso *Deutschlesekurs: deutsche Philosophen* proporcionou aos estudantes de filosofia e demais interessados pelo tema algumas oportunidades para discussões via fórum sobre questões relacionados à tradução e ao ato tradutório. Como citado anteriormente, a leitura pode ser considerada uma tradução, e os alunos, já familiarizados com leituras de textos originais na língua alemã, estão sempre expostos ao trabalho de compreensão de textos e escolhas tradutórias em sua vida acadêmica.

É importante mencionar que os participantes, mesmo não sendo diretamente ligados aos estudos da tradução, demonstraram conhecimento ao refletir sobre o tema, o que pode sugerir que já interiorizaram alguns conceitos relacionados ao trabalho do tradutor, a partir das experiências que tiveram com suas leituras e estudos e, também, a partir do senso comum de qualquer acadêmico que trabalha com noções de formação do sujeito. Talvez tenha contribuído para isso, ainda, o fato de que, assim como a tradução, a filosofia é uma área de estudos ampla que dialoga com vários outros campos do conhecimento. Para ilustrar tal afirmação, seguem definições dadas por participantes para a tradução¹⁰:

Traduzir é realmente uma tarefa muito delicada considerando os aspectos sobre os quais já debatemos que **influenciam diretamente na interpretação**, sendo eles: **contexto cultural, contexto linguístico, conhecimentos prévios sobre o assunto, interpretação pessoal**, etc... – DGA (grifo nosso).

[...] muitas vezes ouvimos alguém dizer que uma tradução é ‘ruim’, mas como **nenhum leitor é imparcial**, na minha opinião **a interpretação deste leitor em particular tem grande influência** sobre isso. Afinal, uma outra pessoa pode achar essa mesma tradução boa. Bom, isso fica claro quando há várias traduções da mesma obra, e alguns preferem umas, outros preferem outras – DBS (grifo nosso).

¹⁰ Todas as falas aqui citadas aparecem da forma como foram postadas nos fóruns do curso, sem revisão ortográfica, estilística ou reestruturação do texto. As alternativas usadas para ênfase (sublinhar, inserir negrito ou itálico e usar letras maiúsculas) pelos cursistas também foram mantidas. Para preservação da identidade dos participantes, foram criadas iniciais fictícias para cada cursista que figura como sujeito deste trabalho.

[...] acredito que toda tradução, assim como toda leitura, tem necessariamente **um componente interpretativo**, pois toda **compreensão está mediada pelas vivências, interesses e pelo contexto histórico-político e social no qual o leitor/tradutor está imerso** – JPS (grifo nosso).

Nota-se que as discussões trouxeram ricas reflexões sobre o que é traduzir, qual é o papel do tradutor e sobre a forma como alguns termos podem ser traduzidos da língua alemã para o português, de acordo com as escolhas tradutórias de cada tradutor. Nas descrições sobre o ato tradutório e a tradução, observa-se que são citadas noções diferentes e até conflitantes sobre tradução, as quais dialogam diretamente com as correntes de estudiosos citadas no referencial teórico do presente artigo.

Alguns cursistas citaram, ainda, diferenças entre tradução e versão. Segue, para ilustrar essa questão, a fala de um dos participantes:

Versar é transcrever um texto de uma língua para outra trazendo o significado das palavras de forma coerente e com coesão, mostrando uma versão do texto, cabendo aqui uma interpretação do contexto, quase um parafrasear. Agora, TRADUÇÃO é a compreensão do conteúdo em outra língua transformado em COMPREENSÃO para a nossa língua com a identificação SEMÂNTICA dos termos. Aqui, é preciso conhecer as palavras da língua original com o seu significado a fim de SUBSTITUIR este termo por um termo correspondente em nossa língua, que traga o mesmo significado ou um significado próximo da língua estrangeira – MTG.

MTG constrói uma lógica plausível, dentro de um determinado contexto, para justificar essa diferenciação que acredita existir, mas vale ressaltar que versão e tradução podem também ter o mesmo sentido, em uma concepção ampla do termo. Dois dos participantes chamam a atenção para essa mesma questão, colocando uma visão diferente da do colega:

A meu ver a diferenciação entre fazer uma ‘versão’ ou uma ‘tradução’ seria mais válida no campo da música ou para a tradução de títulos de filmes. Na filosofia toda tradução acaba envolvendo fazer uma versão para outra língua, tentando sempre que possível buscar a correlação mais próxima entre os termos – RFH.

[...] tudo é tradução e, como não haveria de fato um sentido último a ser tido como o verdadeiro, ou não há traição, ou tudo é traição. A diferença entre verter e traduzir seria nesse sentido apenas aparente, traduzindo nossa necessidade de classificar, diferenciar, analisar, distinguir o bem do mal – MSCM.

Outros cursistas, porém, trouxeram a ideia da tradução como traição, própria de alguns teóricos logocentristas, curiosamente no bom ou no mau sentido, como é possível verificar nas falas abaixo:

Acredito que traduzir um texto é antes de tudo **um ato de ‘traição’**, por isso estamos aqui a lutar para buscar o sentido cada vez mais original do que o autor queria revelar com o texto em si, talvez **nunca chegaremos a ‘ouvir’ o autor em seu primeiro momento de inspiração e criação, mas poderemos aproximar** e acredito que essa é nossa responsabilidade maior com esse curso que estamos fazendo [...]. Acredito que **‘traição’ são as coisinhas a mais que o tradutor coloca e muitas vezes não existe no texto original**, ou mesmo palavras que são difíceis para traduzir para outra língua por não ter correspondente, e portanto estamos traindo a originalidade do texto em original – FLRF (grifo nosso).

Concordo com o termo **‘traição’ no sentido que nenhuma palavra tem equivalência em uma língua estrangeira, por mais próximos que possam ser seus sentidos**. É por isso que ‘traduzir’ é ‘trair’. Pois o sentido do termo no idioma em que foi escrito **nunca poderá ser ‘traduzido’ de forma completamente fiel**. [...] **Não vejo a ‘traição’ como algo ruim, do tipo que deturpa a obra. Seria mais no sentido de ter de fazer escolhas o tempo todo**, em busca do sentido mais parecido com aquele escolhido pelo autor original – DBS (grifo nosso).

Houve, ainda, o grupo que ressaltou a tradução como arte/criação/transcrição, diminuindo a importância da questão da “traição” para revelar o trabalho do tradutor como crucial e digno de nota. Seguem trechos interessantes das postagens dos cursistas:

Traduzir é uma arte. Se não me engano essa seria mais ou menos a concepção de Friedrich Schlegel, a tradução seria **um ato de criação tão importante quanto a criação original**. Para a maioria das pessoas, muitas obras só passam a existir no momento em que são traduzidas para seus idiomas nativos. E o tradutor, de certa forma, determina o futuro de uma obra, essa talvez já fosse uma ideia do Benjamin. [...]. A ideia da tradução também envolve o desejo de fazer uma obra se tornar conhecida, divulgá-la, ampliá-la a círculos maiores. É claro que a obra original acaba sofrendo um pouco com a tradução, mas sem isso talvez sequer se tornasse conhecida em outras paragens que não a de seus próprios solos pátrios! – RFH (grifo nosso).

Também discordo da ideia que a tradução seria uma ‘traição’. Penso que o termo ‘criação’, ou talvez ‘co-criação’ traria uma definição mais rica para a tarefa do tradutor. A meu ver, **entender a tradução como ‘traição’ pressupõe que o texto seria algo fixo e unívoco e que as traduções seriam tentativas vacilantes de se**

aproximar e expor, da forma menos defeituosa possível, aquilo que o tradutor considera como o suposto ‘sentido verdadeiro’ do texto. Na minha opinião, o sentido de um texto não é algo fixo, mas, pelo contrário, emerge em cada ato de leitura, de modo que todas as traduções refletem, de maneira mais ou menos explícita, a interpretação do leitor/tradutor – JPS (grifo nosso).

Após a leitura do texto “A tarefa do tradutor”, de Benjamin, proposta no módulo 3 do curso, os cursistas passaram a incluir comentários sobre as ideias do autor em suas postagens sobre tradução. Vejamos alguns exemplos:

Pelo texto de W. B. fica claro uma perspectiva de NÃO TRADUÇÃO de um texto, em sentido estrito, uma vez que não se pode traduzir o que é criado pelo autor, pois não se tem o mesmo sentimento no tradutor. É como ler uma Poesia e interpretá-la procurando entender o que o Poeta quis dizer e, com isso, acabamos colocando palavras na boca do poeta que nem sabemos se era isso mesmo que ele queria expressar. [...] **Se pegarmos 3 traduções de um mesmo original, elas NUNCA estarão iguais, pois cada tradutor tem um sentimento ao ler o texto**, e isto é passado para a tradução, já que cada palavra do original possui um sentido e tal palavra na língua traduzida corresponde a outra palavra, mas que pode ter sentidos diferentes – MTG (grifo nosso).

Acredito que as ideias de Benjamin sobre a tradução estariam mais próximas de uma compreensão da tradução como ‘criação’. No entender de Benjamin, o tradutor não pode se restringir a buscar apenas remeter o sentido do texto original ao contexto e ao uso contemporâneos de sua própria língua, como se a tradução fosse uma mera ‘adaptação’ de algo que foi escrito num idioma e contexto A para um outro idioma e contexto B. Parece-me que, para Benjamin, esta concepção de tradução como uma simples ‘adaptação’ ignora o fato de que todas as línguas são entidades mutáveis, de modo que, com o passar do tempo, todos os ‘adaptadores’, mesmo aqueles mais modernos, acabarão por serem ultrapassados – JPS.

Por fim, é possível verificar que um dos cursistas faz um resumo do que foi discutido, versando sobre as duas vertentes dos estudos tradutórios e criando a sua própria interpretação sobre tradução:

[...] segundo o que conheço, as palavras ‘tradução’, ou ‘traduzir’ etimologicamente não dizem uma traição (como no italiano) nem uma criação (como na teoria sobre tradução dos irmãos Campos). Elas vêm de TRADUCERE, que tem TRANS, que diz uma mudança, como ‘travessia’, ‘transposição’, e DUCERE, que diz um ‘conduzir’, ‘guiar’. ‘Traduzir’ diz enfim algo como ‘transpor’, ou um ‘pôr além’, mas um transpor guiado, que tem um fio condutor. [...] Traduzir seria algo como

a transposição do sentido expresso por uma língua para uma outra língua. [...] E nessa transposição, enfim, sempre se corre um risco, o de se perder algo, por isso a compreensão italiana como traição, pois aquilo que se perdeu termina enfim por mudar o sentido do texto no qual o original foi escrito. Já a tradução como criação expressaria a ideia de que, para exprimir o sentido dito pela palavra ou frase original, seria preciso criar um correspondente na língua para a qual se deseja empreender a tradução. – JC.

Após tais reflexões, em um segundo momento, foram propostos fóruns nos quais traduções de termos filosóficos foram discutidas (Módulo 5, atividade 6: Fórum “Entendendo conceitos”). Foi possível, então, elencar escolhas tradutórias dos alunos a partir do que eles entendem por cada termo da língua alemã e pela relação que fazem com palavras da língua portuguesa. Vale retomar um trecho da introdução e mencionar que essa atividade trouxe para o curso outra tendência: a tradução coletiva e colaborativa, que ganhou espaço dentro do mundo virtual, angariando adeptos para traduções em *wikis* e fóruns de discussões sobre os mais variados temas.

Conseguimos notar também dois tipos de tradutores em potencial, refletindo o que se apresentou nas discussões gerais sobre tradução: o indivíduo que vê a necessidade de “transcriar” e não se sente acuado ou se vê como traidor ao fazer suas escolhas tradutórias, e o indivíduo que, mesmo sabendo que não há tradução “pura”, busca o caminho da literalidade. Em um fórum como esse, podemos notar como cada tradutor justifica as suas escolhas e, dessa forma, explicita a sua visão sobre o ato tradutório e sobre o trabalho do autor traduzido.

Para ilustrarmos o que acaba de ser descrito, seguem alguns excertos da discussão sobre a melhor tradução para o termo “*Einbildungskraft*”:

Possui o substantivo *Einbildung* mais o substantivo *Kraft*. Seria algo como ‘força, capacidade ou faculdade de imaginação’. *Einbildung* vem do verbo *einbilden*, que é formado pelo prefixo *ein* + o verbo *bilden*. O *s* em *Einbildungskraft* é um elemento de ligação, chamado de *Fugen-s*, podendo em alguns casos indicar genitivo. No presente caso, parece-me que se trata de genitivo, embora eu não tenha certeza – JC.

Quando comparamos as traduções de **Einbildungskraft** = faculdade da imaginação e **Erkenntnisvermögen** = faculdade do entendimento/ reconhecimento, podemos perceber um ponto de fundamental importância na tarefa de todos os tradutores: **a dificuldade (porquê não dizer impossibilidade?) de tentarmos traduzir uma palavra “ao pé da letra” que permaneça “legível” e ao mesmo tempo preserve as minúcias e especificidades da língua original.** Em todas as traduções de textos filosóficos que eu cheguei a ler e comparar com os originais, **sempre encontrei adaptações e escolhas literárias dos tradutores que não tinham por objetivo corresponder literalmente àquilo que está escrito, mas sim oferecer uma ideia**

do que está sendo dito ao mesmo tempo em que mantém o texto “legível” para um leitor não versado na língua original. Parece-me que a tarefa do tradutor é sempre uma travessia na corda bamba. Se ele escolher **traduzir tudo ao pé da letra, muito provavelmente o resultado será um texto literariamente truncado e de difícil compreensão.** Por outro lado, se ele optar por uma tradução mais livre, que preserve o ritmo da escrita e da leitura, terá que abrir mão de uma precisão conceitual minuciosa” – JPS.

A partir destas falas, principalmente dos trechos grifados, percebe-se que o cursista JPS, por exemplo, que demonstrou preferir a concepção de tradução como criação em citações anteriores (na discussão sobre a noção de tradução), reflete o mesmo conceito em suas escolhas tradutórias. Segundo ele, a intervenção do tradutor é necessária para que o texto possa ser compreendido na língua de chegada, por mais que, de certa forma, tenhamos que abrir mão da precisão e da transcrição minuciosa de detalhes.

Já o participante JC, que em fala anterior havia descrito a tradução a partir da etimologia da palavra, demonstra que tende a trabalhar a partir dessa correlação entre os elementos que constituem a palavra também no momento em que analisa termos do alemão e tenta traduzi-los para o português. Ele atua da mesma forma em outros fóruns, como vemos aqui, onde comenta o termo *Erkenntnisvermögen*:

Formado pelo substantivo *Erkenntnis* + o verbo *vermögen*, com o sentido de ‘ser capaz de conhecimento’, ou ‘poder ter conhecimento’. Entretanto, se se tratar do substantivo *Vermögen*, então seria algo como ‘capacidade ou força de conhecimento’. Talvez fique melhor, porém, como ‘faculdade do conhecimento’” – JC.

Ainda no mesmo fórum, outro cursista comenta o termo a partir da leitura que faz da obra de Kant, do contexto do qual o termo foi retirado para essa discussão específica, demonstrando como outras leituras e a interpretação influenciam as escolhas tradutórias do leitor/tradutor:

De fato, a tradução mais utilizada para o termo ‘Erkenntnisvermögen’ é **Faculdade do Entendimento**, para a Filosofia de Kant. Pois este é o sentido que ele emprega o termo em sua Filosofia, apesar da tradução do puro alemão nos levar a entender como ‘faculdade do reconhecimento’. Se fosse aprofundar na filosofia de Kant, é isso mesmo! Uma faculdade de reconhecimento, que promove o conhecimento por meio da ‘apercepção’, a consciência da percepção ao sintetizar os fenômenos dados pela faculdade sensível, formulados pela faculdade do entendimento, que reconhece...sintetiza...e conhece (claro! forçando uma interpretação)” – MTG.

Para concluir, foi possível notar um exemplo prático de todas as questões aqui comentadas sobre as diferentes formas de se conceber o ato tradutório e o papel do

tradutor no Módulo 5, Atividade 8b (Fórum), cujo enunciado era: “A tradução mais adequada para o excerto indicado é...”.. Para essa discussão, a professora responsável pelo curso escolheu um excerto do texto “*Kritik der reinen Vernunft*” de Kant e pediu que os participantes compartilhassem o que eles considerariam a melhor tradução para aqueles parágrafos. Segue o trecho a ser traduzido:

Mathematik und Physik sind die beiden theoretischen Erkenntnisse der Vernunft, welche ihre Objekte a priori bestimmen sollen, die erstere ganz rein, die zweite wenigstens zum Teil rein, dann aber auch nach Maßgabe anderer Erkenntnisquellen als der der Vernunft. Die Mathematik ist von den frühesten Zeiten her, wohin die Geschichte der menschlichen Vernunft reicht, in dem bewundernswürdigen Volke der Griechen den sicheren Weg einer Wissenschaft gegangen. Allein man darf nicht denken, daß es ihr so leicht geworden, wie der Logik, wo die Vernunft es nur mit sich selbst zu tun hat, jenen königlichen Weg zu treffen, oder vielmehr sich selbst zu bahnen; vielmehr glaube ich, daß es lange mit ihr (vornehmlich noch unter den Ägyptern) beim Heruntappen geblieben ist, und diese Umänderung einer Revolution zuzuschreiben sei, die der glückliche Einfall eines einzigen Mannes in einem Versuche zustande brachte, von welchem an die Bahn, die man nehmen mußte, nicht mehr zu verfehlen war, und der sichere Gang einer Wissenschaft für alle Zeiten und in unendliche Weiten eingeschlagen und vorgezeichnet war (KANT, 1990, p.2).

A partir desse texto, os participantes postaram suas contribuições e, durante a elaboração dessa tradução colaborativa, alguns comentários carregaram as noções diferentes de tradução que cada sujeito vinha demonstrando. A postagem que abriu o fórum foi a seguinte:

Literalmente, em uma tradução livre eu diria: ‘Matemática e Física são conhecimentos teóricos da razão, que devem determinar seu objeto a priori, o primeiro de modo completamente puro, o segundo em parte puro, mas tendo como medida outras fontes de conhecimento além da razão. A matemática desde os tempos mais remotos, até onde chega a história da humanidade, marchou pelo caminho seguro da ciência já com o admirável povo grego. Só não se deve pensar que encontrou facilmente o caminho, assim como a Lógica, onde a razão se ocupa consigo mesma, para encontrar esse caminho real <de realeza>, ou mais ainda o traçar para si mesma. Eu creio, mais ainda, que ela permaneceu por muito tempo (principalmente entre os egípcios) no simples tatear, e esta transformação deve-se a uma revolução, realizada por uma lembrança feliz de um único homem, na tentativa pela qual não se podia mais errar o caminho, e com isso estava traçado o caminho seguro de uma ciência para seguir em todos os tempos em distâncias infinitas’ – MTG.

Logo na segunda postagem, um colega responde ao primeiro participante:

A tradução do MTG está muito boa! Mas eu não entendi algumas coisas:

1) por que a tradução de ‘in dem bewundernswürdigen Volke der Griechen’ como ‘já com o admirável povo grego’. Posso estar enganado, mas me parece que o ‘já’ coloca na frase original certa conotação que ela não tem.

2) ‘*Allein man darf nicht denken, daß es ihr so leicht geworden, wie der Logik, wo die Vernunft es nur mit sich selbst zu tun hat, jenen königlichen Weg zu treffen, oder vielmehr sich selbst zu bahnen;*’ Acho que ficaria melhor assim: ‘Só não se deve pensar que ela tão facilmente – como a lógica, em que a razão se ocupa apenas consigo mesma – encontrou aquele régio caminho, ou antes o abriu para si mesma – JC.

O cursista questionado, então, replica da seguinte forma:

Oi JC, Para mim é incomodo discutir uma tradução com você, pois você é bastante fiel aos termos. Isso é ótimo. No caso, eu traduzi Kant pelo ‘costume da tradução’. Como sabemos, os textos de Kant não são muito bem escritos por ele, pois Kant utiliza um ‘alemão latinizado’. Mas vamos lá. Na sua questão 1: o ‘já’ quer dizer que o fato era algo ‘já’ recorrente no Povo Grego, algo que já ocorria ali! Nada além disso. Na questão 2: procurei dar um sentido melhor para a frase, tentando colocar as frases em ordem. Mas confessor que isso é um vício adquirido por ler Kant a certo tempo... e tentar compreender o que, de fato, ele quer dizer com o seu alemão duro de ler. Como disse antes, prefiro a suas traduções às minhas, pois você é mais fiel ao texto. – MTG.

Talvez por recorrer à etimologia em suas escolhas tradutórias, o que remonta à formalidade e que pode trazer a impressão de significados fixos que se modificam apenas ligeiramente ao existirem em conjunto com outros elementos, JC deu a MTG a impressão de ser rigidamente fiel aos termos e, portanto, ao texto. É interessante notar em nuances das falas que MTG, apesar de diretamente elogiar essa característica do colega, dá a impressão de estar criticando-o indiretamente da mesma forma. Por sua vez, JC responde que:

Valeu MTG! eu tenho essa doença da ‘literalidade’, como já tive ocasião de te contar, se não me engano. Mas essa fidelidade também não deixa de ser interpretação. Também organizo as frases para melhor entender o sentido, e às vezes nem assim consigo entender muita coisa – JC.

Outros comentários foram feitos por esses e diferentes cursistas, e em vários momentos o conjunto da obra de Kant foi citado para justificar escolhas tradutórias. Vemos, então, que as falas dos participantes contribuem para exemplificar as questões aqui levantadas e demonstrar como a formação de cada indivíduo afeta a

sua interpretação, sua leitura, sua tradução dos significados sociais e acadêmicos que permeiam a sua vida.

Considerações finais

A partir da leitura do material teórico sobre tradução, das discussões em fóruns e das traduções coletivas dos participantes, acredita-se que os cursistas, predominantemente estudantes da área de Filosofia, puderam refletir, expressar as dificuldades e a importância do tradutor e do ato tradutório e também destacar e enfatizar a presença do *ethos* dos leitores/tradutores em textos de chegada.

Alguns dos participantes afirmam que há teor artístico e literário no texto traduzido, que passa a ser uma transcriação, noção já destacada por Campos (1992), e não uma mera transferência de significados imutáveis de uma língua para outra. Nessa perspectiva, traduzir é uma atividade que tem como base a essência e a produção de significados. Por isso, o tradutor, antes considerado apenas um intermediário no ato tradutório, desempenhando papel secundário e inofensivo, passa a ser visto como um segundo autor, alguém que interpreta o texto de partida e nele, mesmo que inconscientemente, imprime suas perspectivas, sua visão de mundo, seu contexto histórico e social. Para esses cursistas, uma boa tradução decorre de uma boa interpretação, de uma boa leitura.

Outros participantes, por sua vez, embora acreditem que não há como resgatar o texto-fonte, pois esse existe apenas em um momento fugaz e transitório que se extingue até mesmo para o próprio autor, ainda entendem o tradutor como traidor, que deve fazer-se invisível em uma boa tradução. Tais cursistas entendem que toda leitura/tradução é uma interpretação e que não há leitura fiel, sem marcas do leitor. No entanto, parece ainda existir um predomínio da busca pela fidelidade ao original e da eterna demanda pela “verdade”.

Nota-se nas falas dos cursistas, ao justificarem suas escolhas, algumas marcas de um processo que muitas vezes se estabelece apenas nos bastidores da tradução, despercebido ao leitor padrão: ainda que invisível (e talvez por isso, segundo o que se comenta, pouco valorizado e mal remunerado) em uma leitura desavisada, a tradução é um trabalho que envolve pesquisa, investigação minuciosa, dúvida, conflitos internos, desafios, interpretações, leituras e mais leituras.

Concebemos o texto lido/traduzido, portanto, como uma nova obra literária que carrega muito de seu leitor/tradutor consigo, muito de sua visão sobre o autor do texto de partida, seu entendimento de literatura em geral, seu conhecimento sobre os mecanismos da língua estrangeira e da sua língua materna, sua análise dos contextos culturais, sociais e históricos.

Para concluir este trabalho vale destacar, no que concerne ao ensino/aprendizagem de línguas, que a formação escolar deve buscar a formação de sujeitos leitores críticos e autônomos a partir da prática da leitura. Isso implica, assim como na tradução

literária, em renunciar ao sentido convencional, imutável, ao senso comum. O professor deve

[...] partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas [...]. Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele (ROUXEL, 2013, p.20-28).

Para isso, é necessário que o estudante adquira, além do conhecimento sobre os gêneros textuais e literários e sobre a estrutura do discurso em sua língua e na língua estrangeira, um saber sobre si próprio e sobre sua subjetividade como leitor que é capaz de interpretar. Portanto, acreditamos que uma visão mais fechada do ato tradutório, a tradução literal, não colabora para uma reflexão epilinguística e metalinguística mais móvel e dinâmica da linguagem, visto que não fomenta a reflexão ao buscar a reprodução de significados, um trabalho quase mecânico. Na tradução literal, o dicionário pode ser considerado a ferramenta mais importante, enquanto que na tradução como transcrição, a fonte principal seria o próprio tradutor (e toda a sua bagagem de conhecimento).

Dessa forma, uma visão mais livre e criativa de tradução pode ser mais fértil no sentido de possibilitar e fomentar a comparação entre línguas (culturas), entre estruturas linguísticas, mobilizando, com isso, a consciência metalinguística. Por isso a tradução inserida no ensino/aprendizagem de línguas deve ser vista como uma ferramenta que, ao invés de prender, liberta: ela fornece a oportunidade de conhecimento e interação com o outro, de reflexão crítica e produção criativa tão necessária à formação dos estudantes.

Ressalta-se também a importância de cursos na modalidade a distância para o oferecimento de um programa que vai ao encontro da demanda de alunos que desejam aprender alemão para a leitura de textos filosóficos: a partir da aproximação de distâncias possibilitada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação foi possível promover a estudiosos oriundos de diferentes partes do Brasil um aprofundamento do conhecimento linguístico, a discussão sobre possíveis traduções de textos filosóficos e sobre premissas dos pensadores abordados, a troca de experiências, e ainda a própria noção do que seja o ato de leitura e o tradutório. Destaca-se, ainda, o potencial da modalidade para a tradução colaborativa, que vem ganhando força em diferentes situações que envolvem processos tradutórios.

READING, INTERPRETATION AND TRANSCREATION: CONCEPTIONS OF TRANSLATION AMONG GERMAN PHILOSOPHY STUDENTS

- **Abstract:** *The interest in learning German is often triggered by the desire and need of reading German texts in their source languages, a fact that is commonly observed among Philosophy students. This paper aims at presenting an e-learning German course for Philosophy students who sought linguistic enhancement in order to better understand texts of the area in their source language and focused on different conceptions of translation. To this end, we describe the course in detail and analyze the discussions held in four online forums, seeking to identify the notions of translation imbued among the course participants. The results indicate, on one hand, the validity of e-learning courses for German students with specific demands such as understanding and translation of philosophical texts. On the other hand, the considerations here presented show different conceptions of the act of translation. Our goal is to contribute to the field of translation studies, as well as highlighting an interesting way to be followed in German as a foreign language teaching and learning.*
- **Keywords:** *German as a foreign language teaching and learning. German for Specific Purposes for Philosophy readers. Translation. E-learning German courses.*

REFERÊNCIAS

ALVES-BEZERRA, W. Da tradução como criação e como crítica: rumo à caracterização de um Quiroga brasileiro. **Olhar**, São Carlos, v.11, n.20, jan./jul. 2009.

ARROJO, R. (Org.). **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editorial, 1993.

_____. **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992.

BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?** Trad. Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BENJAMIN, W. A tarefa-renúncia do tradutor. Tradução de Susana Kampff Lages. In:

BRANCO, L. C. (Org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale: UFMG, 2008. p.66-81. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/184041/mod_resource/content/1/Benjamin%2C%20a%20tarefa%20do%20tradutor.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2015.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005. p.284-293.

CAMPOS, H. Tradução: fantasia e fingimento. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Org.). **Haroldo de Campos**: transcrição. São Paulo: Perspectiva, 2013a. p.27-36.

_____. Tradução e reconfiguração: o tradutor como transfigidor. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Org.). **Haroldo de Campos**: transcrição. São Paulo: Perspectiva, 2013b. p.109-130.

_____. de. Da tradução como criação e como crítica. In: CAMPOS, H. de. **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 1992. p.31-48.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso sobre tradução: aspectos da configuração identitária do tradutor. In: CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.165-182.

DERRIDA, J. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In: OTTONI, P. (Org.). **Tradução, a prática da diferença**. Campinas: Ed. da UNICAMP: FAPESP, 1998.

GRIGOLETTO, M. Constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído**: implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992. p.93-97.

KANT, I. **Kritik der reinen Vernunft**. Hamburg: Feliz Miner Verlag – 2 – Auflage, 1990. Disponível em: <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/3502/3>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MARTINS, M. S. C. Ethos, gêneros e questões identitárias. **D.E.L.T.A**: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v.23, n.1, p.27-43, 2007.

OTTONI, P. O papel da lingüística e a relação teórica e prática no ensino da tradução. **TradTerm**, São Paulo, v.4, n.1, p.125-139, 1997.

PAZ, O. **Traducción**: literatura y literalidad. Barcelona, España: Tusquets Editores, 1990.

RODRIGUES, C. C. **Tradução e diferença**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, L. F. F. Por uma tipologia da tradução ou por re-constelações tipológicas. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n.4, p.58-85, 1996.

SHREVE, G. M. Cognition and evolution of translation competence. In: DANKS, J. H. et al. (Org.). **Cognitive Process in Translation and Interpreting**. Thousand Oaks: Sage, 1997. p.120-136.

TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Org.). **Haroldo de Campos**: transcrição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DIRETRIZES PARA AUTORES

POLÍTICA EDITORIAL

A *Revista EntreLinguas* possui periodicidade semestral e aceita artigos, resenhas críticas e relatos de experiências inéditos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas que não estejam sendo apresentados simultaneamente a outro periódico. Ao enviar seu trabalho para a *Revista EntreLinguas*, o(s) autor(es) cede(m) automaticamente seus direitos autorais para eventual publicação do artigo.

A *Revista EntreLinguas* opera com chamadas temáticas divulgadas pela Editoria Executiva em sua versão **online**, (<http://seer.fclar.unesp.br/>). São realizadas duas chamadas por ano simultaneamente com prazos de expiração diferenciados. Os textos são aceitos em português, espanhol ou em inglês. É exigida a titulação mínima de Mestre aos autores que desejem submeter artigos individualmente. Alunos de Graduação poderão submeter trabalhos desde que em coautoria com seus orientadores com titulação mínima de Mestre. Os autores que pretenderem publicar artigos com regularidade na *EntreLinguas* devem aguardar três números consecutivos para tanto.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

A publicação dos textos recebidos está condicionada à aprovação dos pareceristas *ad hoc*, ou ao cumprimento de suas sugestões. São considerados: originalidade, consistência teórica, clareza na exposição e contribuição científica. O prazo solicitado aos pareceristas para a emissão de sua avaliação é de trinta dias. Os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, assim como os nomes dos autores, que receberão os pareceres com as avaliações, sugestões, ou recusa. Os autores serão informados pela Editoria Executiva da decisão final sobre os textos aceitos, ou recusados para publicação.

O texto será aprovado desde que atenda as devidas alterações indicadas pelos pareceristas. O tempo médio entre a submissão, a emissão dos pareceres e a aprovação ou recusa final do artigo pela Equipe Editorial varia de 3 a 6 meses a partir da data de encerramento da chamada.

Após aprovados os artigos passam por uma minuciosa revisão realizada por profissionais da área e caso necessário, os autores serão consultados para esclarecimentos. Isto feito, os artigos seguem para o Laboratório Editorial da FCLAr/UNESP que faz a diagramação e a revisão técnica. Os autores poderão ser consultados para fazer correções e/ou prestar algum esclarecimento. A Editoria Executiva se reserva o direito de publicar

ou não trabalhos recebidos, no que diz respeito aos itens acima citados e à adequação ao perfil da *EntreLinguas*, à temática de cada edição, ao conteúdo e à qualidade das contribuições.

GARANTINDO AVALIAÇÃO CEGA POR PARES

Para garantir o sigilo da identidade dos autores os textos **não devem conter** os nomes dos autores, instituição de afiliação ou qualquer outra informação que possa identificá-los. Também devem ser removidas as informações pessoais das Propriedades do arquivo submetido (tutorial para Microsoft Word: <<http://goo.gl/6EWAmT>>).

As informações dos autores deverão ser preenchidas somente nos campos específicos, durante o processo de submissão online (**Passo 3. Metadados da submissão**), as quais são de acesso exclusivo aos editores da revista.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TEXTOS

Os textos devem ser enviados através do site da revista <<http://seer.fclar.unesp.br/>>, no qual são explicados todos os passos para submissão dos textos, clicando em SUBMISSÕES ON LINE, no menu superior da página.

Formatação

Todos os trabalhos devem ser digitados em **Microsoft Word**, ou programa compatível (o arquivo deve ser salvo com a extensão “doc”), fonte **Times New Roman**, tamanho 12 (com exceção das citações diretas com mais de três linhas e das notas de rodapé), espaço 1,5 entre linhas e parágrafos (exceto para citações diretas com mais de três linhas). As páginas devem ser configuradas no formato A4, sem numeração, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.

Dimensão

Os ARTIGOS deverão ter até 45.000 caracteres com espaços, incluindo título e resumo (com no máximo 150 palavras), palavras-chave (no máximo 5), em português e inglês, notas de rodapé e bibliografia. As RESENHAS deverão ter até 15.000 caracteres com espaços, incluindo título, em português e inglês, notas de rodapé bibliografia etc. Serão aceitas resenhas de livros publicados há no máximo dois anos.

Organização

A organização dos trabalhos deve obedecer à seguinte sequência:

- TÍTULO (centralizado, em caixa alta); RESUMO (no máximo 150 palavras); PALAVRAS-CHAVE (até 5 palavras, uma linha abaixo do resumo), escritas no idioma do texto.

TEXTO.

- AGRADECIMENTOS (se houver).
- TÍTULO EM INGLÊS (centralizado, em caixa alta); ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave). No caso de textos escritos em inglês, deve-se apresentar resumos e palavras-chave em português.
- REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto).

Recursos tipográficos

O recurso tipográfico **Negrito** deve ser utilizado para **ênfases ou destaques no texto**, enquanto o recurso **Itálico** deve ser reservado para **palavras em língua estrangeira e para títulos de obras** citados no corpo do texto. As “aspas” devem ser utilizadas **somente nas citações** de frases de outros autores extraídas de artigos, livros, ou outras fontes, conforme as regras de citações dentro do texto, descritas a seguir. Recomenda-se que o recurso **negrito seja usado com parcimônia**.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé devem conter somente informações substantivas, utilizando-se os recursos do **Microsoft Word**, em corpo 10, espaço simples, **não devem ultrapassar três linhas**.

Citações dentro do texto

Nas citações diretas feitas dentro do texto, **de até três linhas**, e entre aspas, o autor deve ser citado entre parênteses pelo SOBRENOME, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação e página (SILVA, 2000, p. 12). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Silva (2000) assinala...”. Nas citações diretas, é necessária a especificação da(s) página(s) que deverá(ão) seguir a data, separada por vírgula e precedida do número da página. com p. (SILVA, 2000, p.100). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaço (SILVA, 2000a).

Quando a obra tiver dois ou três autores, todos devem ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000); quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000).

Citações destacadas do texto

As citações diretas, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas (NBR 10520 da ABNT, de agosto de 2002).

Referências

Todas as referências que foram citadas no texto serão indicadas de forma completa ao final do artigo, em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, alinhadas à margem esquerda, em espaço simples e separadas entre si por espaço 1,5 cm entrelinhas. Não colocar asterisco, traço, ponto ou qualquer marca no início da referência. Exemplos:

Livros: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da obra** (negrito): subtítulo. Número da edição (se não for a primeira). Local de Publicação: Editora, ano de publicação.

Capítulos de livros: SOBRENOME do autor, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org.). **Título da obra:** subtítulo. Número da edição. Local de Publicação: Editora, Ano de publicação. Número e/ou volume, página inicial-final do capítulo.

Artigos em periódicos: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do periódico**, Cidade de publicação, volume, número, página inicial – final do artigo, ano de publicação.

Dissertações e teses: SOBRENOME do autor, Nome. **Título da tese:** subtítulo. Ano de defesa. número de folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Dissertação (Mestrado), Tese (Doutorado) – Instituto ou Faculdade, Nome da instituição por extenso, Cidade, Ano.

Artigos em jornais/revistas: SOBRENOME do autor do artigo, Nome. Título do artigo. **Nome do jornal**, Cidade de publicação, data de publicação (dia mês abreviado e ano). Caderno, páginas inicial – final do artigo, ano de publicação.

Entrevistas: SOBRENOME do entrevistado, Nome. Título da entrevista. [mês abreviado e ano da entrevista]. Entrevistador: Nome do entrevistador na ordem direta. **Nome do jornal/revista**, Local de publicação, página onde aparece a entrevista, dia mês abreviado e ano da publicação.

Eventos: SOBRENOME, Nome do autor. Título do trabalho apresentado. In: NOME DO EVENTO, número de ordem do evento seguido de ponto, ano da realização, Cidade. **Nome da publicação dos trabalhos.** Local da publicação: Editora, ano da publicação.

Publicação on-line: SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo/matéria. **Nome do site,** Local da publicação, dia mês abreviado e ano da publicação. Disponível em: <endereço eletrônico completo para acesso ao artigo/matéria>. Acesso em: dia mês abreviado e ano do acesso.

A **Revista *EntreLínguas*** adota as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) <<http://www.abnt.org.br>> que devem ser consultadas caso não seja encontrado no presente modelo.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores devem observar a conformidade do texto em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista.
2. O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF.
3. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na página Sobre a Revista.
4. Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos), as instruções disponíveis em Assegurando a avaliação cega pelos pares foram seguidas.

TRANSFERÊNCIA DE DIREITOS AUTORAIS – AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, já fica acordado que o(s) autor(es) autoriza(m) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *EntreLínguas*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (Internet), sendo permitidas, a título gratuito, a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. Essa autorização de publicação

não tem limitação de tempo, ficando a UNESP responsável pela manutenção da identificação do(s) autor(es) do artigo. Os artigos publicados e as referências citadas na Revista *EntreLínguas* são de inteira responsabilidade de seus autores.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



Impressão:

