

LUDICIDADE EPISTÊMICA: POÉTICAS DE (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM PLE E PLH

LA LUDICIDAD EPISTÊMICA: POÉTICAS DE (RE)CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN PLE Y
PLH

EPISTEMIC PLAYFULNESS: POETICS OF (RE)CONSTRUCTION OF MEANINGS IN PLE AND
PLH

Jamile do Carmo Staniek*
Technische Hochschule Nürnberg

RESUMO: Este artigo aborda a temática de (re)construção de sentidos através de jogos pedagógicos dentro do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) e língua de herança (PLH/POLH) a partir de produções da autora. Tomando o lúdico numa perspectiva epistêmica (ALBERTI, 1999; LOURO DA SILVA, 2018), o foco concentra-se em explorar criativamente jogos de linguagem de forma crítico-reflexiva, implicando em compreender jogos pedagógicos não apenas como produtos específicos ou objetos em si, senão como processos hermenêuticos a fomentarem o pensar/falar/interpretar em português a partir de atitudes responsivas (BAKHTIN, 2018). Numa premissa geopoética de decolonização educacional (McMANUS, 2007; DINIZ, 2008; OCAÑA, 2018), nos materiais criados enfatiza-se a criatividade por práxis inter/transdisciplinares como fator de desautomatização perceptiva; dentro disso, potencializando outras relações dos aprendizes quanto aos espaços brasileiros afora estereótipos e clichês. Esta dimensão sociocultural e dinâmica do ensino/aprendizagem corresponde, aqui, a uma dialogicidade reconstrutiva (FREIRE, 1980) a qual o lúdico confere à interculturalidade um maior grau de integração entre sujeitos e espaços, bem como socialização dos saberes, especialmente quanto à carga histórico-cultural atrelada à língua. Levanta-se, por este viés, uma reflexão sobre os conceitos de “língua de herança” e “língua estrangeira”, respectiva e conjuntamente considerando as heranças repassadas pela língua e o aspecto pluricêntrico desta. Atendendo à necessidade de ir além da gramática normativa, sem contudo desprezá-la, a natureza lúdica nestes materiais apoia-se em dois pontos fundamentais: provocações epistêmicas e “participa-ções” hermenêuticas, cujos resultados até o momento apontam um significativo grau de interação crítico-reflexiva, além de maior amplitude de interesse e divulgação nas áreas de PLE e PLH/POLH.

PALAVRAS-CHAVE: Português. Ludicidade. Epistemologia. Decolonização. Reconstrução.

* Professora, pesquisadora, autora e artista visual. Graduada em Artes Visuais (UFBA), pós-graduada em Metodologias do Ensino Superior (Instituto Olga Mettig - BA), mestra em Artes Visuais (UFBA) e doutora em Romanística (FAU Erlangen-Nürnberg). Email: jcarmo@gmx.de.

RESUMEN: Este artículo aborda el tema de la (re)construcción de significados a través de juegos pedagógicos en la enseñanza/aprendizaje del portugués como lengua extranjera (PLE) y lengua de herencia (PLH/POLH) a partir de las producciones de la autora. Tomando lo lúdico desde una perspectiva epistémica (ALBERTI, 1999; LOURO DA SILVA, 2018), el foco está en explorar creativamente los juegos de lenguaje de manera crítico-reflexiva, lo que implica comprender los juegos pedagógicos no solo como productos u objetos específicos en sí mismos, sino como procesos hermenéuticos para fomentar el pensar/hablar/interpretar en portugués a partir de actitudes receptivas (BAKHTIN, 2018). En una premisa geopoética de decolonización educativa (McMANUS, 2007; DINIZ, 2008; OCAÑA, 2018), en los materiales creados se enfatiza la creatividad a través de la praxis inter/transdisciplinar como factor de desautomatización perceptiva; dentro de esto, mejorar las relaciones de otros educandos con los espacios brasileños más allá de los estereotipos y clichés. Esta dimensión sociocultural y dinámica de la enseñanza/aprendizaje corresponde, aquí, a una dialogicidad reconstructiva (FREIRE, 1980) en la que lo lúdico dota a la interculturalidad de un mayor grado de integración entre sujetos y espacios, así como de socialización de saberes, especialmente en lo que se refiere a la carga histórica-cultural ligado a la lengua. Esto conduce a una reflexión sobre los conceptos de “lengua de herencia” y “lengua extranjera”, considerando respectivamente y en conjunto los legados transmitidos por la lengua y su carácter pluricéntrico. Dada la necesidad de ir más allá de la gramática normativa, pero sin despreciarla, el carácter lúdico de estos materiales se fundamenta en dos puntos fundamentales: las provocaciones epistémicas y las “participa-acciones” hermenéuticas, cuyos resultados hasta ahora apuntan a un grado significativo de interacción crítico-reflexivo, además de una mayor gama de interés y difusión en los ámbitos del PLE y PLH/POLH.

PALABRAS CLAVE: Portugués. Ludicidad. Epistemología. Decolonización. Reconstrucción

ABSTRACT: This article addresses the theme of (re)construction of meanings through pedagogical games within the teaching/learning of Portuguese as a foreign language (PLE) and heritage language (PLH/POLH) based on the author's productions. Taking the ludic from an epistemic perspective (ALBERTI, 1999; LOURO DA SILVA, 2018), the focus is on exploring creativity through language games critically-reflexively, implying in understanding pedagogical games not only as specific products or objects in themselves, but as hermeneutic processes that foster thinking/speaking/interpreting in Portuguese from responsive attitudes (BAKHTIN, 2018). In a geopoetic premise of educational decolonization (McMANUS, 2007; DINIZ, 2008; OCAÑA, 2018), the created materials emphasize creativity through inter/transdisciplinary praxis as a perceptive deautomatization factor; within that, enhancing other relationships of learners regarding Brazilian spaces beyond stereotypes and clichés. This sociocultural and dynamic dimension of teaching/learning corresponds here to a reconstructive dialogicity (FREIRE, 1980) in which the ludic gives interculturality a greater degree of integration between subjects and spaces, as well as the socialization of knowledge, especially regarding the historical-cultural aspect of the language. In this context there is a reflection on the concepts of “heritage language” and “foreign language” respectively and jointly, considering the inheritance passed on by the language and its pluricentric aspect. Given the need to go beyond normative grammar without, however, despising it, the playful nature of these materials is based on two fundamental points: epistemic provocations and hermeneutic “particip-action”, whose results so far point to a significant degree of critical-reflexive interaction, in addition to of greater interest and dissemination in the areas of PLE and PLH/POLH.

KEYWORDS: Portuguese. Playfulness. Epistemology. Decolonization. Reconstruction.

1 INTRODUÇÃO

O campo de jogos pedagógicos traz em si um profundo aspecto interativo dado à sua natureza participativa, sendo pertinente pensá-lo não apenas como “objeto”, mas também como uma espécie de plataforma crítico-reflexiva na qual se possa engendrar “jogos de linguagem”, ou seja, um *modus operandi* pelo qual a promoção de jogos de palavras a partir de materiais específicos, também explorando o potencial comunicativo das imagens, produzam novas conexões e (re)construções de sentidos.

Considerando que: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2018, p. 283), tomemos, aqui, o verbo *construir* numa alusão simbólica a “pontes”, estruturas pelas quais os sujeitos não apenas se conectam entre si e com seu(s) espaço(s), como também transitam, levando seus “pertences”. Desta forma, partindo do contexto brasileiro, enfatiza-se os aspectos interculturais pertinentes às áreas de PLE (português como língua estrangeira) e PLH (português como língua de herança) considerando a presença das alteridades na língua portuguesa. Estas, devendo ser tratadas dentro de sua heterogeneidade,

sobressaem-se em detrimento às coerências homogêneas assimilativas, aos cânones hegemônicos e centralizadores que conferem um caráter monológico ao panorama histórico-cultural transposto pela língua. É nesse sentido que se vislumbra aqui um movimento reflexivo “nômade intelectual” (McMANUS, 2007), pelo qual se adentra ludicamente num imaginário construído em língua portuguesa, fomentando novas *mindscapes* como campo interativo, ou seja, uma plataforma lúdica e reconstrutiva fazendo do jogo “uma ponte”.

Dessa forma, a ludicidade epistêmica não se trata apenas de proporcionar “o jogo” como entretenimento ou memorização, geralmente atrelado a normas gramaticais, mas sobretudo em propor reconstruções de sentidos pelo universo da língua, especialmente no tocante a pensar, entre invisibilidade, silenciamentos e deturpações, a forma pelas quais as alteridades estão nele representadas. Em outras palavras, um processo político-intercultural que, partindo de um aspecto de decolonização educacional, atenda às demandas de desconstrução/reconstrução, devendo, por sua criticidade reflexiva, “problematizar os princípios que organizam esta hegemonia, que consagram a legitimidade de um tipo de bem simbólico e de um modo de se apropriar deles”. (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 156). Esse proceder implica, em primeira instância, em potencializar o desejo de conhecer, aprender e intervir, posicionando-se “responsivamente” diante do que se coloca ao entendimento. Segundo Bakhtin (2018, p. 272, grifo nosso):

Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido. Portanto, toda compreensão plena real é *ativamente responsiva* e não é senão uma faz inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê).

O que de fato aqui se explora através dos materiais a serem apresentados não diz respeito a nenhum jogo em si, mas a **o que está em jogo**, bem como à(s) possibilidade(s) de interpretação como participação hemenêutica. Atendendo a essa interação lúdico-epistemológica, destacamos como principais pontos:

- Fomento de praxis crítico-reflexivas e interculturais em PLE e PLH;
- Fundamentação científica conectada à arte como dinâmica de socialização do conhecimento;
- Desautomatização perceptiva;
- Inclusão das alteridades afora clichês e armadilhas do “politicamente correto”; e
- Decolonização cultural.

Segundo Almeida Filho (1993), as dimensões comunicativas dentro do ensino/ aprendizado de uma língua estrangeira requerem uma eficiente amplitude dialógica em seu aprendizado, envolvendo cognitivamente estranhamentos e aproximações numa abordagem dialética. A respeito de alguns autoquestionamentos a serem colocados pelos docentes de PLE e PLH como pontos de reflexão, destacamos que:

Ao compreender o que faz e o significado do que faz, o professor chega ao momento de *confrontar suas ações* com as teorias formais, assim como ao contexto social. Questões como as mostradas a seguir conduzem o professor na sua reflexão: como cheguei a ser assim?; como essa aula contribuiu para a formação dos alunos?; qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do seu contexto de ensino? (DUTRA, 2010, p. 27, grifo nosso).

Essas questões, mais do que *estar*, precisam *ser* conectadas a práticas capazes de engendrar formas abertas e inclusivas na elaboração do conteúdo/entendimento, impulsionando novos olhares e saberes. Vai-se assim constituindo um projeto didaticamente reelaborativo e intrinsecamente contínuo sobre as alteridades, bem como na compreensão da totalidade do espaço, pondo “em jogo” um processo dialógico a interconectar ativamente os sujeitos. Dialogicidade, esta, que já começa por uma seleção temática comprometida com estes intuitos, pois: “O diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 1991, p. 83). A isto inclui-se a importância dos chamados “temas geradores” (FREIRE, 1991, p. 83) como motor crítico-reflexivo no ensino/aprendizagem,

criando vínculos entre os sujeitos bem como novas formas de interação destes com os meios, seja no qual se encontram ou o que estudam. Tal *input* de desautomatização perceptiva, e ao mesmo tempo de conscientização, gera-se numa interação dinamicamente dialógica sujeito-mundo pela confluência das territorialidades metafóricamente configuradas no ensino/aprendizagem da língua. Um jogo poético, ou melhor, geopoético (McMANUS, 2007), tanto mais eficiente quanto mais inter/ transdisciplinar. Segundo Cunha (2012, p. 34):

Se, por um lado, o jogo ajuda este (o aprendiz) a construir novas formas de pensamento, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, por outro, para o professor, o jogo o leva à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Os professores podem utilizar jogos didáticos como auxiliares na construção dos conhecimentos em qualquer área de ensino.

Eis aí um ponto crucial nesta abordagem, o fomento de uma pedagogia crítica como motor propulsor a um pensamento analítico (re)construtivo. De acordo com Dutra (2010, p. 42): "São fortes os indícios de que a relação existente entre o ensino de português para falantes de outras línguas e a pedagogia crítica não tem merecido o mesmo nível de interesse por parte dos pesquisadores". Dentro disso, aludindo a uma necessidade de políticas linguísticas na área de PLE e PLH a fim de atender competentemente a demanda de seu crescimento e o aprimoramento docente, atesta Gómez (2018, p. 74), por exemplo, que "[...] a produção de material para formação do docente de PLE é escassa, o que nos leva a inferir que há também falta de metodologias para a construção de um espaço reflexivo".

Para Almeida Filho (2005) e Barbosa (2015), no que diz respeito ao campo reflexivo e metodológico, cultura e língua são elementos indissociáveis, devendo-se evitar abordagens superficiais apenas "para ilustrar curiosidades culturais" (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210), alertando quanto ao reducionismo da instrumentalização caricatural. Para tanto, Orlandi (2007) ressalta a importância da análise do discurso em materiais didáticos, chamando a atenção para políticas linguísticas de gramatização do português, bem como a jogos de sentidos na elaboração de um imaginário em língua portuguesa e, assim como Diniz (2008), chama atenção a um "discurso de brasilidade" que "[...] pode ser compreendido na sua relação com duas instâncias de interpelação simbólica e ideológica, que estabelecem entre si uma relação de tensão na Contemporaneidade: o Estado e o Mercado" (DINIZ, 2008, p. 28).

Dentro desse aspecto condizente à língua como ativo político, sobre seu papel nas apropriações e institucionalizações extraterritoriais, assinala Bakhtin (2006, p. 103, grifos nossos):

A palavra estrangeira foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política (os sumérios em relação aos semitas babilônicos; os jaféticos em relação aos helenos; Roma, o cristianismo, em relação aos eslavos do leste, etc.). Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um jovem povo conquistador no território invadido de uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu túmulo, a consciência ideológica do povo invasor) – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade, e obrigou a reflexão linguística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo.

No atual panorama de globalização profundamente marcado pelos fenômenos diaspóricos, como ressalta Grayley (2019), insere-se também uma mobilidade humana falante de português, e com ela suas respectivas heranças, produções culturais e articulações político-mercado, ampliando o interesse no aprendizado do PLE, bem como do PLH. E aqui destaca-se o lúdico como fator de interconexão, sobretudo a dar-se por práxis interculturais.

Partindo da convicção bakhtiniana de que a língua não é mera aquisição, tratando-se, também, de um veículo ideológico, dentro do pensamento lúdico-epistêmico que a coloca como gênese reconstrutiva é preciso estar atento ao que está sendo transposto, bem como à natureza de suas mediações. Portanto, ao referir-se ao ensino/aprendizagem da língua, independente se estrangeira, materna ou de herança, há que se refletir sobre o teor das "cargas" repassadas, fontes, filtros e sistemas representativos (ORLANDI, 2007). Na visão Gómez (2018, p. 59) especificamente sobre o PLE:

Para além do ensino predominantemente estrutural, no tempo-espaço da sala de aula de PLE, ensinamos um pouco o que é, como vive, como sente o brasileiro. Levando em consideração a perspectiva bakhtiniana em relação ao sujeito, podemos considerar que o professor de PLE também não é um ser completo e, portanto, ele é incapaz de, sozinho, ter uma visão do todo que o faz ser sujeito. Nesse sentido, o outro, no caso o aluno estrangeiro, poderá "completá-lo" durante as interações.

A esta atitude de complemento alude-se, aqui, à necessidade apontada por Almeida Filho (2005) sobre um recíproco entendimento intercultural em bases dialógicas. Num foco lúdico-pedagógico, um processo a dar-se por meios reconstrutivos envolvendo os "espaços da linguagem" entre os sujeitos na compreensão/interação sobre o espaço físico (McMANUS, 2007). Intercalam-se dinamicamente, dessa forma, não apenas o Eu e o Outro, mas também as dimensões entre *o lá e o cá*, o passado e o presente, conferindo assim à língua uma metáfora de territorialidade pela qual perpassa-se, não apenas passivamente observa-se. O jogo, nesse sentido, além de processo é um espaço dialógico e construtivo.

2 POÉTICAS DE (RE)CONSTRUÇÃO ATRAVÉS DE PRAXIS E LITERATURA

Ao abordar o lúdico-epistêmico proposto nos materiais a seguir, é importante ressaltar que, paralelamente ao texto, insere-se o poder discursivo da imagem, seja por uma configuração física ou mesmo mental, posto que linguagem. Essa confluência, dentro do cômico, possibilita configurações crítico-reflexivas imbuídas de uma pertinente "materialidade discursiva" (DINIZ, 2008), potencializando a desautomatização perceptiva na medida em que põe *em jogo* o estabelecido como discurso legitimador, abrindo assim espaço a outras observações. De acordo com Konder (*apud* ALBERTI, 1999, p. 31), é preciso observar "[...] o papel do humor como desmistificador da ideologia dominante e, por isso, emancipador, destacando ainda seu caráter libertário e sua capacidade de trazer o novo."

Visando uma maior amplitude lúdico/intercomunicativa, abarca-se aqui o conceito de linguagem ao invés de, isoladamente, o de língua, já que neste campo é *conditio sine qua non* analisar os mecanismos de (re)significação das coisas que não apenas o verbal, mas signo experienciado, bem como se interrelacionam. Correspondendo a uma forma de conhecimento incorporado (McMANUS, 2007), onde a experiência dá-se com o jogo, pode transcorrer de forma crítica ou acrítica, a depender de como se envolvem aprendizagem e apreensão nos processos de significação. A este respeito, salienta Orlandi (2007, p. 52) que: "Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seja regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização."

Nos meandros intertextuais da linguagem, o que também corresponde a jogos cognitivos, o pensamento requer imagens e estas, por sua vez, possibilidades de interpretação; afinal, o ser humano vê antes de aprender a ler e a escrever. Correspondendo a uma interseção entre imanência e transcendência, a transposição da linguagem verbal à visual, e vice-versa, fomenta intertextualidades que ampliam o senso perceptivo e desafiam a semântica, provocando sínteses dentro do que é diretamente atribuído ao signo (imane) e o que se constitui em desdobramentos significantes (transcendente). Eis um efetivo exercício dialético a se empregar nos processos semânticos de desconstrução/reconstrução dos sentidos. Sobre a ludicidade nesses intercâmbios cognitivos, afirma Arnheim (1989, p. 21):

Através da tradução das palavras em imagens, a cadeia intelectual de itens é revertida à concepção intuitiva que inspirou inicialmente a afirmação verbal.[...]As palavras fazem o melhor que podem para fornecer as peças de uma imagem adequada, e a imagem proporciona uma sinopse intuitiva da estrutura global. A sinopse não é a única condição indispensável para a compreensão de um todo organizado. A hierarquia estrutural tem igual importância. Devemos ser capazes de ver onde, nesse todo, um componente específico está localizado.

Observemos, a partir de agora, este processo lúdico-epistemológico reconstrutivo a partir de práxis. Destacamos aqui apenas os textos, ressaltando a natureza da imagem como uma sugestão sensorial. Começamos com duas performances, *A bola e O pacote*, atividades também desenvolvidas fora da sala de aula, geralmente em eventos interculturais:

2.1 A BOLA

Uma grande bola de futebol improvisada com isopor e pedaços de papelão preto é apresentada ao público propositalmente reforçando o estereótipo de "Brasil, o país do futebol". Durante a performance participativa, fomentam-se associações do objeto com o país através das quais o público, geralmente estrangeiro, busca "identificar" personagens e/ ou situações correspondentes, demonstrando, em geral, grande dificuldade em sair do contexto estereotipado sobre o Brasil. Num dado momento, evocando o "fator surpresa", inesperadamente a bola é jogada para as pessoas pedindo-lhes que retirem um dos polígonos pretos de papelão e que leiam o que está escrito. Elas devem seguir jogando a bola aos demais no público com o mesmo objetivo de se retirar um polígono e ler o que "está por trás" e dizer se sabem de quem se trata. São nomes como por exemplo: Paulo Freire, Santos Dummont, Nise da Silveira, Oscar Niemeyer, Marcia Haydée, Carlos Chagas, Clarice Lispector, Cândido Portinari e Gylberto Freire, uma gama de cientistas, artistas e intelectuais brasileiros de ressonância internacional. No final, com o ato de retirar os polígonos e saber sobre essas pessoas e respectivas obras, a bola torna-se completamente neutra, restrita a uma esfera branca, não correspondendo mais ao estereótipo evocado, pois agora "têm-se informação". O fomento de uma conscientização sobre os sujeitos e suas obras recai, indissociavelmente, na do espaço brasileiro, ou seja, podendo-se mesmo falar numa nova perspectiva de observação sobre um contexto "também" produtor de ciência e cultura. Indicado para os níveis A1 e A2, pode-se explorar os tempos do presente e pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo, como por exemplo: *você sabe/sabia quem é/ quem foi...? O que fez/fazia?* Incluindo em seguida outros verbos associados às atividades específicas dessas pessoas.

2.2 O PACOTE

No ano de 1817, o cientista alemão Carl Friedrich von Martius (1794-1868) chega ao Brasil, acompanhado de seu colega Johann Baptist von Spix (1781-1826), para uma expedição científica que duraria até 1820. Embora seu trabalho tenha sido muito conhecido na área de botânica, zoologia e etnologia, Martius, sem nunca ter sido um historiador, também foi responsável pela monografia que daria as diretrizes de uma História do Brasil: *Como se deve escrever a História do Brasil* (1845), fato este bastante ignorado pelos brasileiros. Além disso, foi também o responsável pela primeira nomenclatura sobre a divisão do território brasileiro em cinco zonas às quais atribuiu nomes de "ninfas gregas": Naiades (Norte), Hamadriades (Nordeste), Oréades (Centro-Oeste), Driades (Sudeste) e Napeias (Sul).

A performance gira em torno de um grande e misterioso pacote que chega do Brasil para a Alemanha endereçado a Martius, dois séculos depois de sua partida, contendo importantes revelações. Durante a performance, o pacote, que corresponde a um pergaminho de dois metros e meio de largura e um e meio de altura, é aberto provocando grande surpresa ao atual receptor responsável (personagem alemã) bem como ao entregador (personagem brasileira), mas ainda não mostrado ao público. O entregador começa então ludicamente a narrar as versões nativas como que uma resposta a Martius, trazendo outras observações e conhecimentos à tona. Joga-se, aqui, com o conceito bakhtiniano de "vozes como consciência falante", as quais, rompendo as barreiras do tempo-espaço, evocam outras perspectivas e saberes alheios àqueles que "descreveram" e "legitimaram" o perfil brasileiro. Ao fim, o pacote, ou seja, o plano desembulhado, é finalmente voltado ao público expondo a representação das etnias

constituintes do território brasileiro afora qualquer cânone clássico (como “ninfas”) de hegemonia branca. Demonstrando que os atos de ver e entender, desde o ponto de vista colonial, tratam-se de diferentes processos, constantemente subjugados a paradigmas ideológicos, solicita-se ao público ou aos alunos discutir sobre experiências com estereotipações que já vivenciaram.

A seguir, expomos três exemplos na modalidade de publicação respectivamente direcionados a um público infantil e juvenil/adulto. Partindo do conceito de *herança*¹ e as dinâmicas de sua tríade: Sabedorias-Sensibilização-Socialização, a qual se desdobra em função da ênfase simbólica do S maiúsculo final (também uma forma de “jogo”), adentremos pela produção de materiais específicos a esse fim crítico-reconstrutivo. Para melhor compreender os exemplos destacados, salientamos paralelamente a importância de sua exploração metodológica contextualmente adequada, uma vez que simplesmente tratar de “materiais autênticos” (ARAÚJO *et al*, 2019) em si não é suficiente, pois é necessário também pensar em como esse material será trabalhado, que questionamentos ou problemáticas serão levantados e as formas de conduzir o aluno ativamente a uma compreensão. Esta “compreensão”, tomada aqui no contexto lúdico-epistêmico, significa ir além da decodificação rumo a uma reflexão mais profunda quanto à relação sujeito-mundo e o que herdamos como referenciais simbólicos nesses contextos. Tratando-se de textos autênticos tanto pelo aspecto de originalidade quanto a um propósito, ressaltamos nesses meandros que: “*Genuinidade* é uma característica do próprio trecho, e é uma qualidade absoluta. *Autenticidade* é uma característica da relação entre o trecho e o leitor, e tem a ver com responder apropriadamente.” (WIDDOWSON 1978, p. 80 - grifos do autor). Eis, a seguir, as sinopses e reflexões sobre os livros destacados:

2.3 FAUNA, FLORA E EU

Fauna, Flora e Eu (DO CARMO, 2020) é um Livro infantil desenvolvido a partir de um projeto pedagógico interdisciplinar em PLH com o Programa Sempre-Viva a Língua Portuguesa (Düsseldorf) problematizando as questões do meio-ambiente dentro do pensar-falar-agir português. Através de duas oficinas de artes visuais, promoveu-se uma relação de “inter-ação” sobre a natureza, explorando a nomenclatura da fauna e da flora, enfatizando-as juntamente com a língua como “uma herança”, ressaltando o cuidar e a importância do meio-ambiente, bem como o papel do Brasil nesse contexto. Por fim, as ilustrações das 20 crianças bilíngues participantes (de 5 a 11 anos) ganharam um poema envolvendo seus respectivos nomes como símbolo de “participação”. Potencializando o imaginário infantil, o trabalho das crianças-ilustradoras culminou numa publicação que desempenhou um marco de valorização e memória. Ao fim, constatou-se um expressivo envolvimento tanto das crianças quanto das famílias (inclusive o/a cônjuge não falante do português) com o processo criativo de seus filhos junto à língua portuguesa, o que veio a valorar o aprendizado destes e fortalecer o interesse quanto ao PLH.

Trecho:



Imagem 1: desenho da aluna Charlotte



Imagem 2: desenho do aluno Lukas

¹ Termo criado pela autora para enfatizar as heranças histórico-culturais repassadas nos processos de ensino/ aprendizagem da língua portuguesa (PLE, PLM, PLH etc.) sem haver, entretanto, uma direta conexão com a área de “Língua de herança”. O intuito é promover provocações epistêmicas e práxis interculturais reflexivas tanto quanto à visibilidade polifônica e pluricêntrica das alteridades falantes de português, afora folclorizações e clichês, quanto sobre os teores etnocêntricos repassados acriticamente.

Cavalo malhado ia passando	O pinguim bem charmoso
Quando viu o coelho pensador	Queria ser grande cantor
– O que você está aí olhando?	Todo elegante e cheiroso
Reponda para mim, por favor.	E com talento dum tenor.
O coelho disse a malhado	Lukas o viu lá na estação
Com o queijo quase caindo	E agora imaginem vocês:
Que muito tinha observado	Com bela voz e emoção
Mas nunca um sol sorrindo.	Cantando em português!
E o sol lá de cima gritou:	Pinguim danado como é
Foi Charlotte que tão lindo	Um grande sucesso já fez
Bem assim me iluminou!	Sendo aplaudido de pé!

2.4 A BAGAGEM

A bagagem (DO CARMO, 2022)² é uma sátira/performance que toca, com humor e sagacidade, nos desafios vividos por aqueles que decidem imigrar do Brasil partindo num misto de incertezas, medos, mas, acima de tudo, esperanças. Num divertido jogo de palavras rimadas envolvendo o nome de todos os Estados brasileiros, a personagem, que incorpora o próprio povo, encara os desafios da viagem seguindo em frente com seus sonhos e sua bagagem, surpreendendo ao mostrar que esta não é apenas um objeto, senão sua cultura, suas memórias, identidades...bens que levamos sempre conosco e que não podem ser simplesmente “confiscados”. Divide-se em duas partes: “A partida” e “A chegada”. Ressalta-se aqui o PLE e o PLH dentro do conceito de *herançaS*, voltado ao público adulto, estrangeiro bem como falantes nativos, uma vez que trabalha-se aspectos histórico-culturais muitas vezes desconhecidos ou mal trabalhados internamente, a exemplo de estereótipos regionais permeados de ideias sobre exótico e folclórico. Geralmente performatizada, a finalização dá-se com uma dinâmica com o público por meio da qual se explora a “bagagem” como metáfora, buscando saber dos participantes o que lhes foi “confiscado”, “extraviado” ou “perdido” em suas trajetórias de vida. Parte-se primeiramente de um contexto micro (sujeito-espço), envolvendo narrativas pessoais, indo em seguida a um contexto macro (sujeito-tempo), envolvendo historicidade e identidades brasileiras. Nessa prática foi constatado um grande envolvimento emocional do público com a narrativa das histórias e experiências pessoais trocadas (estrangeiros e nativos). Paralelamente, ressalta-se o impacto sobre as lacunas existentes no contexto sócio-históricocultural brasileiro, conduzindo a reflexões pelos jogos de linguagem e informações complementares.

² Esse trabalho, surgido em 2016 durante o IV Seminário Internacional de Imigração Brasileira na Europa, na TUM (Universidade Técnica de Munique), teve uma primeira edição em 2017 pela editora GIRABRASIL.

Trecho:

<p style="text-align: center;">1- A partida:</p> <p style="text-align: center;"><i>Mundo, mundo vasto mundo, mais vasto é meu coração.</i></p> <p>Que me perdoe o poeta Drummond Mas, olha, não tem jeito não: Vasta mesmo era minha necessidade Tanto que ficou maior que a saudade.</p> <p style="text-align: center;">Ela era tão vasta que devastava Arrebatando tudo o que passava Desertei então do clã “povo varonil” Decidindo ir embora do Brasil.</p> <p style="text-align: center;">Encarando os desafios da viagem Seguimos eu, meus sonhos e minha bagagem.</p> <p style="text-align: center;">E assim pensava noite e dia: Ceará que sim, Ceará que não? E quando me perguntaram: Bah!...ia? Respondi: Bah! Fui, meu irmão!</p> <p style="text-align: center;">E em meio a risos e muitos prantos Fui apelando para todos meus santos: Valei-me São Paulo, Stª Catarina, Espírito Santo</p> <p style="text-align: center;">Amém! Axé, saravá...pataxó! Pois nessas horas, meus filhos, ó: Globaliza-se tudo mesmo, sem dó!</p> <p style="text-align: center;">Mas fui levando recordações felizes Dos meus dias na Terra Brasilis: As cidades, os mares, rios...tudo tão ligeiro Ah! Via Rio de Janeiro a janeiro</p> <p style="text-align: center;">Rios Grandes do Norte edo Sul Águas claras, céu azul Recordações tão boas... Mas não apenas fui a rios Eu também fui Alagoas</p>	<p style="text-align: center;">2- A chegada:</p> <p>– Ei, você aí! Vem aqui para a sala Andando, abre logo a mala! Reclamar não adianta... O que é isso? Meu Deus, PLANTA?!</p> <p style="text-align: center;">– Barbaridade, tchê! Sem gritaria É a palmeira do Gonçalves Dias: <i>Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores...</i> – Confiscado! Agora já é demais, que entaves! A senhora trouxe animais! AVES!</p> <p style="text-align: center;">– Oxente! Mas Ôôôxii! É do Marinho Amigo Quintana, um presentinho:</p> <p style="text-align: center;"><i>Todos esses que aí estão Atravancando meu caminho, Eles passarão...Eu passarinho!</i></p> <p style="text-align: center;">– Confiscado! E isso aqui à parte?</p> <p style="text-align: center;">O quê...OBRA DE ARTE??!</p> <p style="text-align: center;">– Ô lôco, meu! É lembrancinha do Bibi Amigo Olavo Bilac me deu esse vaso aí: <i>Estranho mimo, aquele vaso! Vi-o Casualmente, uma vez, de um perfumado Contador sobre o mármore lúcido, Entre um leque e o começo de um bordado.</i></p>
---	--

2.5 O

Mais voltado ao PLH para os públicos juvenil e adulto (ou PLE a partir do B1), O (DO CARMO, 2015) é uma sátira que toca, com humor e reflexão, no sentimento do medo diante do desconhecido, na construção de sentidos, bem como no desafio de se lidar com

as alteridades e transformações. A história se passa numa floresta que surgiu bem no meio de um deserto onde um grupo de animais (mamíferos, répteis e aves) desenvolveu uma língua, aprendendo a falar e a educar-se para enfrentar suas dificuldades. Tornaram-se tão cultos que falavam em versos. Estavam muito orgulhosos de sua civilização porém, sempre com medo de serem engolidos pelas dunas do deserto, voltavam toda sua inteligência à construção de imensas muralhas ao redor, sem sequer questionarem se as muralhas protegiam realmente sua floresta ou a impediam de crescer. Certa vez, uma forte tempestade veio trazendo algo muito estranho: uma imensa esfera que mudava de cor diariamente, acabando por denominá-la de O, alegando confusamente em seguida tratar-se de um “ovo”. Cada um que fazia sua guarda, acabava sendo estigmatizado por não conseguir impedir a transformação do objeto; assim, o gato, o cachorro e a raposa emprestaram sua personalidade aos respectivos pejorativos: *Gatuno! Cachorro! Raposa!* O drama em torno do mistério dura simbólicos sete dias, dentro dos quais um retrocesso civilizatório é observado. Nesse trabalho abrem-se, de forma leve e participativa, as seguintes reflexões: Como se reage diante daquilo que não se conhece? Como se dá a relação entre nomes e coisas? De que forma clichês e estereótipos servem de instrumentalização? Performatizada como contação de história, a qual descrevemos como “conta-ação” por, literalmente, envolver o público na narrativa provocando-o a refletir, uma esfera de isopor é mostrada ao público (às vezes utiliza-se também projeção em *powerpoint*) aludindo-se ao seu misterioso conteúdo e solicitando a interpretação do mistério. Paralelamente, entra-se nos entornos dos clichês e estereótipos como estigmas. Por seu teor permeado de hipóteses, dúvidas e expectativas, é indicado para se trabalhar o modo subjuntivo.

Trecho:

No segundo dia do fenômeno, ainda tentavam decifrar aquele mistério sem chegarem a nenhuma solução. Já tinham recorrido aos professores, aos cientistas, até aos videntes e...nada! Tudo permanecia muito confuso. É claro que estavam todos muito curiosos mas, bem no fundo, curiosidade não era o único sentimento entre eles, havia um outro que, por puro orgulho e autocontrole, não confessavam de jeito nenhum: medo.

Jacaré: Nunca vi nada parecido!
Isso lembra um monte de banha
Será que é algo apodrecido
Ou só uma pedra estranha?

Cegonha: Pedra de jeito nenhum!
Acho que é um cogumelo
Quem sabe um champignon
Embora um pouco amarelo.

Onça: É um musgo, com certeza!
Um destes fungos da natureza.

Calango: Ah! Este objeto esquisito?
Só pode ser um meteorito.

Arara: É um disco voador!
Daí vai sair é um ET
Seja de que planeta for
Logo, logo vocês vão ver!

Tatu: Não seria uma obra de arte?
Por exemplo, uma instalação?
Isso aí não vem de Marte
É performance ou intervenção.

Camaleão: Obra de arte?! Sinceramente!

Nunca ouvi bobagem tamanha
 Desculpe, mas francamente
 Que ideia mais estranha!

Tatu: Justamente por não ter sentido
 Só pode ser arte atual
 E lhe digo mais, meu amigo
 Talvez venha de uma bienal!

Ressaltamos que, na perspectiva intercultural lúdico-epistêmica aqui apresentada, não existe um método universal a ser aplicado; pelo contrário, fomentam-se métodos dialógicos diversificados, sobretudo contextualmente adequados, cujos critérios na busca de sua eficácia possam ser “[...] parecidos com uma música que fosse feita não para ser mais ou menos passivamente escutada, ou mesmo executada, mas sim para fornecer princípios de composição.” (BOURDIEU, 2000, p. 63). O inusitado, por exemplo, é outro aspecto “em jogo” a requerer atitudes responsivas em sua emergência, colocando os repertórios (docente e discente) em novas dinâmicas de interação. A respeito destes fatores a envolver o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira dentro de um quadro de trocas interculturais, Gómez (2018, p. 58, grifo da autora) salienta sobre o impacto de “elementos surpresas” emergentes destes encontros:

Ao transpormos essa perspectiva para o ensino de PLE, podemos considerar que o professor também enfrenta elementos surpresa durante a ação e que exigem dele respostas imediatas. Quando ensinamos uma língua não ensinamos somente o sistema linguístico que a faz funcionar. Há aspectos políticos, econômicos, sociais, psicológicos, psicanalíticos, familiares, entre outros. O aspecto cultural também tem se sobressaído como forte questão para o ensino de línguas e, especificamente, de português como língua estrangeira.

Não menos importante, destacamos ainda em todo esse processo lúdico-epistêmico a necessidade da escuta, sendo esta mais do que uma relação mútua-responsiva, como também parte fundamental de um importante aspecto neste campo: competência intercultural. O saber ouvir é algo sensivelmente importante à formação de competências interculturais, compreendendo um ato de respeito e reconhecimento, e assim constituindo-se num importante aspecto para a eficácia ao entendimento mútuo (ORLANDI, 2007). O saber ouvir há que ser recíproco, isto é, um saber de operar intercâmbios, de experiências constituídas na concretude de vivências, internalizando e externalizando, crítica e reflexivamente, as informações. Esse proceder interativo, para constituir-se em aberturas, atende primeiramente a um desafio de descodificação. Nas palavras de Freire (1991, p. 11, grifos nossos):

A descodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e *crítica animadora de novos projetos existenciais*. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; *a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica*.

Entre jogos de palavras e palavras em jogo, incluindo a semântica das imagens, busca-se por intermédio dos materiais aqui apresentados performatizar no imaginário através do lúdico uma territorialidade a qual, metaforicamente, conecta através de suas dinâmicas: sujeito, espaço e linguagem em prol de novas relações construtivas.

3 CONCLUSÃO

Este trabalho considera jogos pedagógicos, *a priori*, como processos cognitivos de (de)construção/reconstrução de sentidos. Levando em conta a ludicidade como potencial epistemológico no ensino/aprendizado de língua portuguesa em PLE e PLH, entrevê-se um campo ainda tendo muito a ser explorado, tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo, ou seja, vislumbrando mais pesquisas, produções, bem como desenvolvimento de metodologias adequadas e um devido preparo profissional.

No contexto aqui explorado sobre jogos pedagógicos, o aprendizado através do lúdico não diz respeito apenas a práticas interativas voltadas à gramática normativa ou à conversação, significa promover também um maior grau de interação entre docentes/discentes e sujeitos/contextos. Dentro disso, sabendo os sujeitos, especialmente discentes e docentes, movimentarem-se nos universos culturais “em jogo”, lidando com situações e mentalidades muitas vezes marcadas por fortes teores etnocêntricos, estereótipos e clichês que, afora os reforços da mídia e da indústria cultural, também se encontram presentes, por exemplo, em materiais didáticos. Assim, ressalta-se, por meio dos trabalhos apresentados, a necessidade de fomento a uma desautomatização perceptiva, desvelando uma normatividade hegemônica e suas projeções representativas não como produtos, mas como processos nos quais o sujeito, uma vez responsabilmente provocado, reflita. Da mesma forma, alude-se também à necessidade de um amadurecimento repertorial, não apenas pensado em termos de vocabulário ou conteúdo passivamente adquirido, senão de saberes crítico-reflexivos contextuais e contextualizados, criando assim um campo de trocas simbólicas, polissêmico e polifônico, capaz de estabelecer pontes ao invés de muros. Este ainda é um importante ponto no requisito repertório/memorização, pois implica envolvimento, participação consciente na relação docência/discência. Dentro deste proceder, o desenvolvimento de competências interculturais é destacado como formação complementar necessária a este objetivo crítico-reflexivo de conscientização, no sentido de promover práticas dialógicas competentes e construtivas, sobretudo criativas em suas abordagens lúdico-contextuais, uma vez que não se pode dissociar o aprendizado de uma língua de sua dimensão sociocultural.

O jogo, dessa forma, em seu amplo sentido é ao mesmo tempo desafio cognitivo e atividade de socialização; mais do que competição, é partilha, não visa uma meta final dentro da dicotomia vencedor/perdedor, senão atos (re)construtivos. Aprende-se apreendendo-se, estimulando problematizações temáticas a partir de relações inter/transdisciplinares, bem como inter/transculturais, visando novas percepções sobre os espaços (não só o brasileiro) e seus componentes no ensino/aprendizado de PLE e PLH. A interculturalidade, dando-se dialogicamente por uma ludicidade provocativa pensante, e não meramente por dados comunicados, proporciona intercâmbios interconectando diferentes sujeitos e espaços em novos desafios de aprendizagem e visões de mundo, de forma viva, dinâmica, resignificando-se *ad infinitum*.

Por fim, em paralelo ao aprimoramento da eficiência profissional, e não apenas restringindo-se às áreas de PLE e PLH, central é “descentralizar”, expandindo através da ludicidade pedagógica o interesse pela língua portuguesa e pelas culturas a ela atreladas, fomentando uma polifonia participativa e novas formas de entendimento. Este é o jogo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ARAÚJO, N. M. S.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7, n.1, p. 4-23, jan./jun. 2012.

ARNHEIM, R. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARBOSA, L. M. Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiro. *Revista Entre Línguas*. Araraquara, v.1, n.2, p. 223-236, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8061>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 34, p. 92-98, 2012.

DINIZ, L. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, 2008.

DO CARMO, J. *A bagagem*. 2 ed. São Paulo: Giostri, 2022.

DO CARMO, J. *Fauna, Flora e Eu*. Lünen: Oxalá, 2020.

DO CARMO, J. O. Milão: Edizione Mandala, 2015.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

GÓMEZ, M. A. *Saberes docentes e desafios no ensino de português língua estrangeira na atuação de professores em formação*. São Carlos: UFSCAR, 2018.

LOURO DA SILVA, R. *O papel da criatividade na produção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2018.

McMANUS, T. *The Radical Field*. Edinburgh: Sandstone Press, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*: Dossiê: Literatura, língua e identidade. Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

OCAÑA, A. *et al. Decolonialidad de la educación: emergencia / urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2018.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.



Recebido em 16/08/2022. Aceito em 19/12/2022.