

INSPIRAÇÃO PRÉ-RAFAELITA NO ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS À LUZ DA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Maria de Fatima de Almeida BAIA¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

baiamfa.ling@gmail.com

RESUMO: Neste estudo, com base na perspectiva da Complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MORIN, 2011, 2015), apresentamos os benefícios da integração do ensino do gênero textual acadêmico (esquema e resumo) ao conteúdo da História da Arte, em específico, da Arte Pré-Rafaelita. A arte, além de ser entendida como um recurso didático no letramento, é considerada um atrator caótico em termos de Complexidade (PAIVA, 2005), isto é, um mecanismo de interferência na aprendizagem. Por outro lado, o gênero textual é considerado um atrator de ponto fixo, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008). Considerando a junção desses dois tipos de atratores, descrevemos a metodologia empregada no ensino do esquema e do resumo acadêmico por meio da discussão acerca da Arte Pré-Rafaelita. As aulas descritas são da disciplina *Interpretação e leitura de textos acadêmicos*, ministrada no curso de História, pela autora deste estudo, para diferentes turmas. O resultado foi muito positivo, pois o rendimento dos alunos foi satisfatório não apenas em relação às notas, como também em relação à participação e ao engajamento dos alunos ao longo do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade. Gênero textual. Letramento. Pré-Rafaelitas.

PRE-RAPHAELITE INSPIRATION IN THE TEACHING OF TEXTUAL GENRES IN THE LIGHT OF THE COMPLEXITY PERSPECTIVE

ABSTRACT: In this study, based on the Complexity perspective (LARSEN-FREEMAN, 2008; MORIN, 2011, 2015), we present the benefits of integrating the teaching of the academic textual genre (schema and abstract) specifically with Pre-Raphaelite Art. Art, besides being understood as a didactic resource in literacy, it is considered a chaotic attractor in terms of Complexity (PAIVA, 2005), i.e., a mechanism of interference in the learning process. On the other hand, the textual genre is considered a fixed-point attractor, according to Larsen-Freeman and Cameron (2008). Considering the combination of these two types of attractors, we describe the methodology employed in the teaching of the schema and the academic abstract by discussing Pre-Raphaelite Art. The classes described are of the discipline *Interpretation and reading of academic texts*, taught in the History course, by the author of this study, for different group of students. The result was very

¹ Docente na UESB no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e Programa de pós-graduação em Linguística. Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) com estágio sanduíche na University of York (Reino Unido).

positive as the students' performance was satisfactory not only in terms of grades, but also in terms of student's participation and engagement throughout the module.

KEYWORDS: Complexity; textual genre; literacy; Pre-Raphaelites.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, relatamos os benefícios do uso de conteúdo de História da Arte no exercício de escrita de dois gêneros textuais acadêmicos, o esquema e o resumo, no curso de graduação de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O relato se baseia em aulas ministradas durante quatro semestres para diferentes turmas de calouros. Além disso, pretendemos mostrar a vantagem de um olhar com base na perspectiva da Complexidade, a qual defende um ensino interdisciplinar (MORIN, 2011; LAIDLAW, 2005) para a abordagem textual. Defendemos, assim, que um bom ensino de escrita deve cativar também a criatividade do aluno. Nada melhor do que a arte, em específico a visual, para esse fim. Ademais, além do contato com as pinturas, os alunos se viram envolvidos com enredos de histórias pessoais desse círculo de artistas vitorianos britânicos, como é exposto adiante.

No que se refere à perspectiva da Complexidade, ou dos Sistemas Adaptativos Complexos, como também é conhecida, uma das características fundamentais é a tentativa de explicar o que é o caótico, aquilo que aparentemente é desviante no percurso, por meio de uma perspectiva *emergentista* nos estudos de desenvolvimento cognitivo. É sabido que uma teoria de desenvolvimento precisa oferecer explicação acerca do surgimento do novo, das regularidades ao longo do trajeto e da precisão de determinados momentos de mudança que tendem a acontecer da mesma maneira em diferentes indivíduos. Além disso, o que a perspectiva tende a enfatizar é que não se pode ignorar a diversidade, a variedade, a flexibilidade e a assincronia que tendem a ocorrer no processo de desenvolvimento.

Ademais, Morin (2011), a voz do pensamento filosófico da Complexidade, defende o caráter interdisciplinar da perspectiva e da ciência quando leva em consideração o paradigma.

A cognição, na Complexidade, é entendida como emergente. Seu avanço, *a priori*, não ocorre por meio de passos designados internamente, por isso é caracterizada como um trajeto com novas atividades, adaptações e mudanças. Dessa maneira, a cognição é entendida como um sistema dinâmico que opera na relação com três níveis: o sistema nervoso, o corpo e o ambiente; o que afasta essa assunção dos pressupostos da geração mentalista, que a entende como um módulo separado, que trabalha isoladamente, e está confinado ao cérebro (THELEN; SMITH, 1994).

Assim, o estudo da *interação* é importante e um dos aspectos fundamentais da perspectiva. Não pode ser ignorada, por exemplo, a relação entre o indivíduo e o ambiente, pois essa relação constitui um sistema dinâmico por ser possível identificar partes que se relacionam de alguma maneira e avançam ao longo do tempo. Segundo Barbosa (2006):

Essa interação, vista como essencialmente dinâmica, diz respeito a mudanças de estado que co-evoluem: a mudança que o falante/ouvinte provocam no seu ambiente, e aquela que o ambiente provoca no mesmo falante/ouvinte. Numa teoria de sistemas dinâmicos, o indivíduo e seu ambiente constituem um sistema dinâmico, isto é, um objeto de estudo formado por partes que se relacionam de alguma maneira e que evoluem com o tempo (BARBOSA, 2006, p. 2-3).

Um outro aspecto importante para a perspectiva é o papel do que é *empírico*. As assunções cartesianas, características da primeira geração da Ciência Cognitiva (ver Capítulo 1, BAIA, 2013), deixaram um legado de difícil verificação empírica ao proporem que os processos cognitivos estariam divididos em uma mente operativa altamente capacitada que recebe e oferece significação para aquilo que é providenciado pelas capacidades sensoriais. Além disso, por ser atribuído tanto à mente, o ambiente acabava

sendo deixado em segundo plano, o que comprometia a possibilidade de remodelação e experimentação. Para a perspectiva da Complexidade, é fundamental o acoplamento entre o ambiente e qualquer tipo de sistema em desenvolvimento, não sendo possível, então, negar o caráter empírico do desenvolvimento e assumir que ele seja resultado de predisposições inatas.

Do acoplamento entre ambiente e indivíduo, é possível haver desenvolvimento, que é caracterizado por mudanças ao longo do tempo que resultam do histórico de interações. O desenvolvimento é entendido, dessa maneira, como estável e, ao mesmo tempo, plástico e gradual. Devido a essa plasticidade presente no desenvolvimento, por ser ele suscetível às reorganizações internas no sistema, é dada ênfase à *mudança*, e não ao estágio. Por essa razão, é assumido que as representações não são estáticas e podem ser *graduais*, diferentemente do que uma perspectiva simbólica assume, como Kelso (1995, p. 1) afirma:

Like a river whose eddies, vortices, and turbulent structures do not exist independent of the flow itself, so it is with the brain. Mental things, symbols and the like, do not sit outside the brain as programmable entities, but are created by the never ceasing dynamical activity of the brain. The mistake made by many cognitive scientists is to view symbolic contents as static, timeless entities that are independent of their origins. Symbols, like the vortices of the river, may be *stable* structures or patterns that persist for a long time, but they are not timeless and unchanging².

Como pode ser inferido a partir da colocação de Kelso (1995), o fato de a perspectiva acentuar a importância do estudo a respeito dos momentos de instabilidade no desenvolvimento não descarta os momentos de estabilidade e a existência de padrões. Ao

² Como um rio cujos redemoinhos, vórtices e estruturas turbulentas não existem independentemente do próprio fluxo, assim é o funcionamento do cérebro. Aspectos mentais, símbolos e afins não ficam fora do cérebro como entidades programáveis, mas são criados pela constante atividade dinâmica dele. O erro cometido por muitos cientistas cognitivos é entender conteúdos simbólicos como estáticos, atemporais e independentes da sua origem. Os símbolos, assim como os vórtices de um rio, podem ser estruturas ou padrões que persistem por um longo tempo, mas não são eternos e imutáveis. (Tradução nossa).

contrário, é por observar e considerar a existência de padrões regulares que surge a necessidade de explicar o surgimento e a motivação do que causa instabilidade. A própria formação de padrões ocorre devido aos momentos de instabilidade e ao que a perspectiva dinâmica chama de *auto-organização*.

Auto-organização é a formação espontânea padrão. O sistema se auto-organiza, o que não quer dizer que há algum agente interno operando para que haja organização, mas que esse sistema tem uma capacidade inerente de encontrar padrões a partir de algum tipo de interação. Em sistemas que se auto-organizam, significado e representações emergem da tendência de formarem padrões por serem sistemas abertos e instáveis, o que é possível por haver *variabilidade*. Os Sistemas Dinâmicos ou Adaptativos Complexos na natureza tendem a gerar ordem a partir do caos;³ em termos de desenvolvimento, fala-se de ordem a partir da variabilidade.

O desenvolvimento é entendido, então, como gradual e marcado por mudanças repentinas e resultados inesperados, que refletem a reestruturação do sistema (VAN GEERT; VAN DIJK, 2002). A reestruturação do sistema é caracterizada por estruturas que tendem a aparecer e serem usadas por algum tempo até desaparecerem por perderem a sua função.

Por considerar a importância da *instabilidade*, a perspectiva reconhece a *não linearidade* no percurso. A instabilidade no desenvolvimento e sua não linearidade permitem fazer uma distinção clara entre um padrão e outro, o que fica comprometido em um estudo linear, no qual a mudança entre um momento e outro é delineada *a priori*.

O ato de ignorar o instável, aquilo que é desviante na análise, não é recente ou característico de uma área científica em particular. Como Kelso (1995, p. 44) lembra,

³ “The term *chaos* has a technical meaning here referring to the fact that the outcomes of interactions of variables over time cannot be predicted using conventional mathematics. Thus, chaos is unpredictability rather than lack of order” (DE BOT, 2008, p. 167).

muitos cientistas sabem da existência da não linearidade presente no desenvolvimento do fenômeno que investigam, mas tendem a evitá-la. Um dos principais desafios de um estudo que assume os sistemas complexos é não ignorar o que é tratado como apenas resíduo em outras perspectivas, por levar em consideração a importância dos momentos de instabilidade para explicar a própria estabilidade.

Por ser o desenvolvimento gradual e plástico, a perspectiva dinâmica o entende como um processo de evolução que é caracterizado por mudanças e auto-organização (THELEN; SMITH, 1994, p. 34). Por ser entendido como um processo de evolução, o desenvolvimento é comparado a uma rota na qual o organismo se move de um estado inicial para um estado mais maduro. No entanto, não há pré-estipulações internas no organismo que se move de um estado para outro.

Entendemos, neste estudo, a arte como um fator causador de mudanças, logo, um mecanismo que pode ativar a auto-organização. Dessa maneira, o que chamamos de “Inspiração Pré-Rafaelita” no título deste estudo pode ser entendido como um *atrator ou estado atrator*. Os sistemas dinâmicos e complexos apresentam, em geral, três tipos de atratores: ponto fixo, periódico e caótico. Considerando a linguagem e a cognição, em geral, como sistemas complexos, podemos entender que: a) o *ponto fixo* seria o conhecimento já adquirido associado ao novo conhecimento; b) o *atrator periódico* seria a própria cognição; e os outros *atratores caóticos* ou *atratores estranhos* seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, *input*, materiais, etc.) (PAIVA, 2005). Sendo assim, entendemos que o uso da arte desempenha o papel de atrator caótico ou estranho no letramento do ensino superior.

Nesse percurso caracterizado por auto-organizações, os sistemas operam em *paralelo* e não serialmente. Dessas operações, o conhecimento é criado e sofre alterações ao longo do desenvolvimento. A natureza do conhecimento é entendida como emergente e

resultado do estado do sistema em um determinado momento em que está sendo observado. Essa ideia de emergência é fundamental na perspectiva da Complexidade, pois é sempre esperado que, da relação entre diferentes sistemas, algum padrão ou modificação surja mesmo que em meio a momentos de instabilidade.

A seguir, apresentamos a maneira que a literatura da Complexidade tem abordado o nível discursivo e textual. Além disso, já apresentamos, também, a aplicação do mesmo paradigma nos estudos de Artes.

2 COMPLEXIDADE NO LETRAMENTO

Morin (2011), na sua célebre obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, explica o seu posicionamento não como um tratado sobre a relação de disciplinas que devem ser ensinadas, mas sim como uma exposição de problemas centrais ou fundamentais que permanecem esquecidos e ignorados no ensino em geral. Esses problemas são destacados e discutidos em cada saber que o filósofo apresenta como necessário para a educação:

- i. *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* - Morin (2011, p. 19) lembra que a educação deve reconhecer que não há conhecimento que não esteja, de certa maneira, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Segundo o filósofo, é papel do cientista e do professor destacarem as interrogações na propagação do saber;
- ii. *Os princípios do conhecimento pertinente* - o conhecimento pertinente, para o autor, é o conhecimento compartilhado, aquele que dialoga com outras áreas do saber: “Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (p. 42);

- iii. *Ensinar a condição humana* - por uma educação universal centrada na condição humana, a qual deve ser entendida como parte de um universo e não uma separação dele. Somos uma amálgama de condições, carregamos a condição cósmica, a condição física e também a condição terrestre, segundo Morin (2011). O autor complementa esta nossa natureza complexa afirmando que “Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais [...]” (p. 53);
- iv. *Ensinar a identidade terrena* – nesse saber, nosso papel como educador é inscrever em nós e nos nossos aprendizes a consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica terrena e a nossa própria consciência espiritual, no sentido do exercício complexo do pensamento;
- v. *Enfrentar as incertezas* – relacionado ao primeiro saber, este saber destaca a nossa total falta de controle sobre os acontecimentos. Segundo o autor, “[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos e certezas” (p. 75);
- vi. *Ensinar a compreensão* – nesse saber, Morin (2011) destaca a importância de argumentar e refutar no lugar de excomungar; a importância da tolerância e da escuta atenciosa mesmo que os ideais do outro sejam diferentes do nosso;
- vii. *A ética do gênero humano* – além da tolerância, Morin (2011) afirma que devemos proteger a diversidade dos ideais, o que caracteriza uma democracia. O filósofo destaca a necessidade de conservar a pluralidade para conservarmos a nós mesmos (p. 96).

De acordo com a perspectiva da Complexidade, é necessário que em um ambiente de ensino cada um desses saberes seja levado em consideração. No presente estudo, destacamos o saber iii, isto é, *ensinar a condição humana*, na leitura dos textos e obras

sobre a Arte Pré-Rafaelita. Segundo o próprio autor, na obra *A cabeça bem-feita* (MORIN, 2015, p. 43),

[...] o estudo da linguagem, sob a forma mais consumada, que é a forma literária e poética, ele nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana, pois, como disse Yves Bonnefoy, “são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal”. E Bonnefoy enfatiza que a importância da linguagem está em seus poderes e não em suas leis fundamentais.

Ademais, os três princípios de incerteza do conhecimento, levantados por Morin na mesma obra, têm relação com o próprio exercício da linguagem: i) *princípio cerebral* – o conhecimento nunca é uma cópia direta do real, mas sempre uma tradução ou construção; ii) *princípio físico* – o conhecimento de qualquer fato está sempre dependente da interpretação dada a ele; iii) *princípio epistemológico* – segundo o autor, surge da crise dos fundamentos da certeza, sendo iniciado por Nietzsche na filosofia e, na ciência, em geral, a partir de Popper e Bachelard. (p. 59)

No que se refere diretamente ao texto e ao seu ensino, Laidlaw (2005), na sua obra sobre Letramento e Complexidade, destaca a importância de entendermos a sala de aula e a própria escola como um sistema complexo por ser difícil explicar o seu funcionamento usando método reduutivo da ciência tradicional. O grupo de alunos, segundo a autora, é um sistema complexo composto por organismos complexos, e a perspectiva da Complexidade permite que o foco esteja nos padrões de comportamento e nas relações dinâmicas que emergem. O leitor, sendo professor, segundo a autora, presencia as etapas e aspectos que caracterizam um sistema complexo desde o início da aula com uma determinada turma. Ao iniciar a aula, o professor desconhece o grupo e ainda não atribui uma característica que o resuma pela falta de contato e experiência; por essa razão, o estado do grupo ainda seria um estado de desordem. A partir do momento em que começa a haver interação entre os

alunos e entre aluno e professor, novos padrões surgem e começam a ser observados. Acontece, então, uma auto-organização por meio da adaptação que aos poucos ocorre.

No que se refere ao texto, ao nível linguístico que ultrapassa o da frase, a perspectiva da Complexidade, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), entende a sua construção como uma atividade linguística dinâmica e complexa. Assim como nos outros níveis linguísticos, encontramos na construção do texto padrões de estabilidade e de variabilidade, fundamentais na emergência de qualquer sistema complexo.

Segundo as autoras, quando movemos do discurso oral para o escrito, passamos de uma realidade instantânea e intangível para uma realidade demorada e concreta. O texto em si não é dinâmico, ele é fixo e imutável. Contudo, ele pode fazer parte de múltiplos sistemas complexos durante a sua composição, a sua leitura e o seu uso. Na leitura, por exemplo, afirmam Larsen-Freeman e Cameron (2008), temos a influência de valores culturais e expectativas contextuais.

Segundo as autoras, conforme o texto é composto, ele passa por diferentes versões, as quais são caracterizadas por adaptações. Toda essa dinâmica não opera apenas no nível do texto, mas na relação do texto com demais níveis linguísticos. Eventualmente, o texto se estabiliza se tornando um atrator de ponto fixo na sua trajetória composicional (p. 187). Todavia, sabemos que mudanças intermináveis são possíveis na composição textual.

Em relação aos gêneros textuais, as autoras, com base em Bakhtin (1986), vão entender que um gênero organiza a maneira como conceitualizamos e entendemos o mundo, em outras palavras, os gêneros são formas estabilizadas de expressar o mundo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 189). Entretanto, apesar de entenderem o gênero como uma forma estabilizada de expressão, as autoras lembram que qualquer simplificação da noção de gênero perde algo de sua complexidade. Dessa maneira, apesar de ser um padrão estabilizado, o gênero não estaria fechado/imutável.

Por fim, são poucos os estudos sobre texto em língua materna e a sua composição na literatura da Complexidade. Todavia, conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 193) defendem, podemos concluir, com base nos trabalhos citados, que uma perspectiva da Complexidade para o texto requer que conectemos descobertas e teorias empíricas da Psicologia Cognitiva, da Sociolinguística, da Análise da Conversação, da Linguística Textual e da Pragmática.

3 COMPLEXIDADE NA ARTE: A ARTE PRÉ-RAFAELITA

A perspectiva da Complexidade também está presente nos estudos sobre a arte. Os estudos sobre arte e sua história, com base no Pensamento Complexo, enfatizam o caráter interdisciplinar da perspectiva (CASTI; KARLQVIST, 2003; SULLIVAN, 2005; GARCIA, 2012; KAGAN, 2013). Dessa maneira, destacam que é por meio da relação interdisciplinar, como também da intertextual, que os significados das obras artísticas são distribuídos e debatidos (SULLIVAN, 2005, p. 43). Ademais, destaca Kagan (2013, p. 153), o Pensamento Complexo de Morin ultrapassa os limites das disciplinas e pode ser considerado uma exploração pioneira entre a maior parte das ciências naturais, das humanidades e da filosofia.

Garcia (2012, p. 848) pontua a natureza dialógica constante do paradigma:

Esta forma de ver e perceber a realidade busca a complementaridade, o diálogo, a diversidade, a auto-organização e a autonomia dos agentes do sistema [...] o sistema vai operar de forma a promover: integração; organização; adaptação e seleção, sempre de forma inter-relacionada, nunca isolada. São noções recursivas, uma levando a outra e se autodeterminando.

É considerando a natureza interdisciplinar e de constante interação do paradigma que trazemos para o ensino dos gêneros textuais acadêmicos um pouco de história da arte.

O movimento escolhido é o Pré-Rafaelita⁴, que pode ser considerado um movimento de “rebeldes vitorianos”, como Birchall (2010) destaca no início da sua obra, mas também um movimento único e de inovação artística. Fundada em 1848 por Dante Gabriel Rossetti, John Everett Millais e William Holman Hunt, a Irmandade Pré-Rafaelita foi caracterizada por um espírito que se rebelava contra a estética estabelecida pela Royal Academy (ANDRES, 2005, p. 4), uma arte baseada na do pintor renascentista italiano Rafael Sanzio.

Interessantemente, apesar de compartilharem um mesmo ideal, a personalidade dos três principais mentores do movimento diferia uma da outra. Segundo Cherry (2009), Hunt era conhecido como o ambicioso, o arrogante, o obstinado e não muito carismático, um homem de “pouco talento natural” e de “grande determinação”. Por outro lado, Millais era identificado como aquele que tinha talentos maravilhosos e naturais, charmoso e encantador, enquanto que Rossetti seria o menos desprovido de “classe”, com um passado mais cosmopolita, um homem com sua força e sua fraqueza presentes na concentração para a pintura e para a poesia.

Segundo Andres (2005), além da inovação que trouxeram para pintura ao apresentarem uma representação mais realista, possibilitando a emergência de novos modos de percepção e de expressão, como também deixando visíveis áreas da emoção humana até então não destacadas, esses artistas, desde o início da formação do movimento, ficaram conhecidos por ultrapassarem os limites entre o visual e o verbal, o que lhes rendeu o título de “pintores poéticos”. Isso, devido à intertextualidade presente nas suas obras que, muitas vezes, retratavam trechos de peças de Shakespeare, por exemplo.

Rossetti foi o membro que mais representou a junção do verbal com o visual por meio dos seus trabalhos de pintura, prosa e poesia. Todavia, de maneira geral, como Giebelhausen e Barringer (2009) destacam, o movimento, desde o início, quando ainda era

⁴ Interesse e conhecimento despertados durante a minha estadia na Inglaterra no meu doutoramento e em conversas com o professor de literatura comparada Dr. Galin Tihanov, da Queen Mary University of London.

um projeto, foi tanto visual quanto verbal, pois os artistas Pré-Rafaelitas produziam poemas, contos, críticas literárias e ensaios, juntamente com pinturas, desenhos e gravuras. Dessa maneira, trata-se de um círculo de artistas que, desde o início, tinham na consciência a importância do trabalho escrito para o seu programa. Os autores ainda mencionam que apesar de o grupo carecer de um manifesto mais claro, a sua identidade foi estabelecida por meio de práticas como: presença de sete membros, sendo Millais, Hunt e Rossetti os principais, reuniões regulares, portfólio de desenhos avaliado por todos os membros para crítica mútua, diário relatando os encontros e, também, uma revista literária.

Como qualquer atividade que envolve interação humana, o movimento Pré-Rafaelita foi marcado por críticas, muitas vezes não muito construtivas quando não escritas por Ruskin, o financiador da maior parte das obras, como também por escândalos. Um dos escândalos foi o envolvimento de Millais com a até então esposa de Ruskin. Após a anulação do seu casamento, alegando a não consumação, Effie Gray pôde se casar com Millais. Dessa maneira, por meio da Arte Pré-Rafaelita, podemos parar para refletir sobre o momento histórico vivido pelos integrantes e, em especial, o papel da mulher na sociedade vitoriana. Além da esposa de Millais, uma outra personagem de destaque é Lizzie Siddal, pintora e poetisa musa de Rossetti. O romance dos dois foi assunto de uma das aulas ministradas no curso da UESB, como expomos a seguir.

Em suma, trabalhar o saber iii de Morin, *Ensinar a condição humana*, ao abordar gêneros textuais acadêmicos, trazendo a Arte Pré-Rafaelita e parte da trama atrás das cortinas foi proveitoso, além de possível.

4 GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS: O ENSINO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

O uso da Arte Pré-Rafaelita se iniciou desde a primeira aula do curso *Interpretação e leitura de textos acadêmicos*, oferecido pelo Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da UESB para o curso de Licenciatura em História. Na abertura do curso, ao tratarmos a noção de texto e enunciado, seguindo Discini (2005, p. 20), que explica que “Como veículo de um ponto de vista, o texto (enunciado) pressupõe uma enunciação. A enunciação compreende um enunciador, o sujeito que fala (eu, nós), e um enunciatário, o sujeito que escuta (tu, você, vocês)”;

apresentamos um trecho da obra *Hamlet*, de Shakespeare (2004), para, a seguir, mostrarmos diferentes versões parafrásticas do trecho literário:

A RAINHA: Seus vestidos se abriram, sustentando-a por algum tempo, qual a uma sereia, enquanto ela cantava antigos trechos, sem revelar consciência da desgraça, como criatura ali nascida e feita para aquele elemento. Muito tempo, porém, não demorou, sem que os vestidos se tornassem pesados de tanta água e que de seus cantares arrancassem a infeliz para a morte lamacenta.
 LAERTES: Afogou-se, dissestes?
 A RAINHA: Afogou-se. (Hamlet - ATO IV, CENA IV)

Após a leitura do trecho original, apresentamos a representação de Ofélia por Millais:

Figura 1: *Ophelia* (1852) de John Everett Millais – Tate Museum



Após a apresentação da obra Pré-Rafaelita, iniciamos a comparação entre a informação textual presente no trecho de Shakespeare e a destacada por Millais na sua obra, comparando, assim, os dois enunciatários. Apesar de Millais ter representado a Ofélia após o acidente, assim como Shakespeare, ele deixa em aberto se sua queda foi um acidente ou se foi proposital. A partir da discussão, então, foi apresentada a vida de Lizzie Siddal, a modelo e artista que pousou para Millais, no intuito de estabelecermos uma relação entre a personagem e a modelo para a discussão a respeito do gênero *esquema*.

Lizzie Siddal, assim como Ofélia que sofria pelo amor de Hamlet, sofria pelo amor não muito bem retribuído por Rossetti, quem depois de alguns anos oficializou o matrimônio ao ver sua musa fraca, enferma e infeliz com a espera (HAWKSLEY, 2013). Coincidentemente, assim como Ofélia, mas com uso de outro meio, Lizzie Siddal aparentemente⁵ cometeu suicídio tomando uma dose letal de láudano, medicamento à base de ópio usado até o início do século XX para tratar todo tipo de dor e mal-estar.

Com base na narrativa acerca da personagem de Hamlet e na narrativa com base na biografia de Lizzie Siddal (HAWKSLEY, 2013), o gênero textual *esquema* foi

⁵ Não se sabe se a dose acima do normal foi proposital. Não foi encontrado um bilhete suicida, mas especulase que tenha sido jogado fora por Rossetti ao encontrá-la morta.

apresentado. Explicamos que se trata de um gênero que vem ajudar a captar, assimilar e facilitar o futuro uso dos conteúdos da leitura. Ademais, outra importância do seu uso reside no seu papel de esboço de trilha de escrita e argumentação, ressaltando a importância de se levantar e destacar no esquema o *tema central, as ideias principais, as ideias secundárias etc.* do texto. Após a exposição, pedimos que os alunos fizessem um esquema para o texto de Shakespeare, que criassem outro sobre a vida de Lizzie Siddal, e outro para a interpretação presente na obra visual de Millais. Após a escrita dos três esquemas, finalizamos o exercício de comparação. Levamos para o fechamento da discussão, sem mencionar o estudo de Morin (2011) diretamente, o saber iii, *Ensinar a condição humana*, ao destacarmos aspectos da condição física e humana da personagem de Hamlet e da artista Pré-Rafaelita.

Nas aulas seguintes, o gênero textual *resumo* foi abordado. Para a sua definição, seguimos o estudo de Leite (2009, p. 11), segundo o qual

O resumo é uma forma reduzida de informação. É o resultado de um processo mental de compreensão desencadeado ao sermos expostos a qualquer situação de comunicação. Diz-se também que resumir é sumarizar a informação e que o resumo, produto desse processo, é a evidência, isto é, a comprovação de que houve, efetivamente, compreensão da informação a que o sujeito foi exposto.

Dessa maneira, dando continuidade à discussão acerca do papel da Lizzie Siddal no movimento Pré-Rafaelita, foi lido e discutido com as turmas um artigo de Marcel Proust, escritor francês, intitulado *Dante Gabriel Rossetti e Elisabeth Siddal*, traduzido para o português por Carla Damião, em 2008. No artigo, Proust apresenta o advento do movimento Pré-Rafaelita, sua expansão, e destaca o romance entre Rossetti e Lizzie Siddal, enfatizando que ela tenha sido amada duplamente:

[...] Elisabeth tinha sido amada pelo homem e pelo artista, o que significa ser amada duas vezes, pois os pintores possuem uma sensibilidade pela criatura que realiza subitamente à frente deles, em uma matéria sensível e vivida, um sonho durante muito tempo acariciado, envolvendo-a em olhares cheios de ideias, mais instintivos, e, a bem dizer, mais plenos de amor do que muitos outros homens poderiam fazê-lo (PROUST, 2008 [1903]).

Após a leitura e debate do artigo de Proust, foi pedido que os estudantes elaborassem um resumo para o artigo, publicado sem resumo, o que impossibilitou que os estudantes encontrassem por outros meios um resumo do mesmo. Além de atentarem para aspectos de coesão sequencial e referencial, coerência estilística, sintática, semântica e pragmática, conteúdo trabalhado em outras aulas aqui não relatadas por estarem fora do escopo deste estudo, foi instruído que apresentassem no resumo, de 100 até 150 palavras, as seguintes partes indicadas por Leite (2009, p. 35):

Resumo: o resumo deve apresentar: a. declaração do tema; b. o objetivo da pesquisa; c. a citação do quadro teórico e metodológico que suporta o trabalho; d. o resultado alcançado. Um bom resumo deve conter essas partes, mas o que se observa, em geral, é apenas a apresentação de comentários sobre o tema.

Após a escrita do resumo, foram apresentados retratos da Lizzie Siddal, pintados pelo próprio Rossetti, comparando a sua visão da musa na sua obra com a descrição presente no artigo de Proust:

Figura 2: *Elizabeth Siddal* (1854) de Dante Gabriel Rossetti – Delaware Art Museum



Figura 3: *Beata Beatrix* (1864) de Dante Gabriel Rossetti – Tate Museum



Na obra *Beata Beatrix*, **Figura 3**, Rossetti compara a sua musa, já falecida, à musa de Dante Alighieri, Beatrice Portinari. A partir da comparação, foi pedido que elaborassem um esquema seguido de outro resumo sintetizando a imagem da musa nas pinturas do pintor Pré-Rafaelita e na interpretação de Proust.

Dessa maneira, de acordo com a visão da Complexidade (MORIN, 2011, 2015), o conhecimento dos dois gêneros textuais aqui enfatizados foi passado por meio do diálogo com os estudos de arte, como também com aspectos históricos que caracterizaram o

contexto das obras. Trabalhamos a *condição humana*, um saber a ser propagado, proposto por Morin (2011, p. 51), ao mostrarmos que personagem ou não, “O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo”. Por essa razão, durante a aula, escutamos de vários alunos uma autoidentificação com as personagens envolvidas no fazer artístico, o que tornou a discussão mais ainda interessante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos a riqueza presente no movimento vitoriano dos Pré-Rafaelitas, apresentando pinceladas a respeito das suas pinturas e arte em geral, destacando como integraram o nosso contexto de ensino de dois gêneros textuais acadêmicos, a saber, o esquema e o resumo. Assim como a perspectiva da Complexidade assume (MORIN, 2015, p. 13), tentamos integrar saberes, até então separados, em uma só tarefa, buscando realizar um ensino de escrita e letramento no ensino superior transdisciplinar, transnacional e mais global.

Dessa maneira, como exposto anteriormente, trabalhamos com dois tipos de atratores, segundo a visão da Complexidade (PAIVA, 2005), o gênero textual como *atrator fixo*, assim como Larsen-Freeman e Cameron (2008) o definem, e a Arte Pré-Rafaelita como *atrator caótico*, isto é, meio de interferência na aprendizagem. A união desses dois atratores no ensino da mesma disciplina para quatro turmas diferentes foi, além de prazerosa, muito positiva, pois o rendimento dos alunos foi satisfatório não apenas em relação às notas, como também em relação à participação e ao engajamento ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

- ANDRES, S. **The Pre-Raphaelite Art of the Victorian Novel: narrative challenges to visual gendered boundaries.** Columbus: The Ohio University Press, 2005.
- BAIA, Maria de Fátima de Almeida. **Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro.** Tese de doutoramento, São Paulo, FFLCH/USP, 2013.
- BARBOSA, P. **Incursões em torno do ritmo da fala.** Campinas: Pontes Ed. FAPESP, 2006.
- BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays.** Austin: University of Texas Press, 1986.
- BIRCHALL, H. **Pre-Raphaelites.** Los Angeles: Taschen, 2010.
- CASTI, J.; KARLQVIST, A. **Art and Complexity.** Amsterdam: Elsevier, 2003.
- CHERRY, D. In a word: Pre-Raphaelite, Pre-Raphaelites, Pre-Raphaelitism. *In: GIEBELHAUSEN, M.; BARRINGER, T. Writing the Pre-Raphaelites: text, context, subtext.* Londres: Routledge, 2009.
- DE BOT, K. Second language development as a Dynamic System. **The Modern Language Journal**, v. 92, 166-178, 2008.
- DISCINI, N. **Comunicação nos textos.** São Paulo: Contexto, 2005.
- GARCIA, R. A. S. Arte e seu ensino: exercício do pensamento complexo. **Anais da ANPAP**, p. 848-862, 2012.
- GIEBELHAUSEN, M.; BARRINGER, T. **Writing the Pre-Raphaelites: text, context, subtext.** Londres: Routledge, 2009.
- HAWKSLEY, L. **Lizzie Siddal: the tragedy of a Pre-Raphaelite supermodel.** Londres: Andre Deutsch, 2013.
- KAGAN, S. **Art and sustainability: connecting patterns for a culture of Complexity.** Bielefeld: Transcript, 2013 [2011].
- KELSO, J. A. S. **Dynamical Patterns: The Self-Organization of Brain and Behavior.** Cambridge: MIT Press, 1995.
- LAIDLAW, L. **Reinventing curriculum: a complex perspective on literacy and writing.** Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEITE, M. Q. **Resumo**. São Paulo: Editora Paulistana, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

PROUST, M. Dante Gabriel Rossetti e Elisabeth Siddal. Trad. Carla Damião.
Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas, v. 11, n. 19, p. 334-341, 2008.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Trad. Millôr Fernandes. São Paulo: Ed. Peixoto Neto, 2004.

SULLIVAN, G. **Art practice as research**: inquiry in the visual arts. California: Sage Publications Ltd., 2005.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F.C. (org.) **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action**. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

VAN GEERT, P.; VAN DIJK, M. Focus on variability: new tools to study intra-individual variability in developmental data. **Infant Behavior & Development**, 25, 340-374, 2002.