

POR UMA OUTRA PEDAGOGIA PARA LÍNGUA ADICIONAL E LITERATURA: TRADUÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA CISÃO TECNICISTA

Fernanda Nali de Aquino¹

Junia Zaidan²

Resumo

Buscando problematizar a separação histórica entre língua e literatura na esfera educacional, faremos neste trabalho reflexões a partir do fio condutor da tradução interlingual como possibilidade de superação dessa dicotomia. Argumentamos que a naturalização da cisão entre língua e literatura tem sedimentado processos educacionais comprometidos com o tecnicismo e, assim, subtraído da pedagogia de língua adicional sua dimensão humanista, através da ênfase exclusiva na cognição e no texto como materialidade referencial. Nesse cenário, a tradução de textos literários e referenciais entre línguas distintas se apresenta como espaço de confluência de práticas que solicitam das tradutoras i. a ruptura com o representacionismo na concepção de língua/linguagem; ii. a ressignificação da língua em face das potencialidades linguísticas que o texto literário inscreve; iii. a constante reformulação e expansão do repertório de estratégias tradutórias e iv. a assunção de seu papel como agente/interventora na produção e circulação de textos.

Palavras-chave: Língua e literatura. Tradução e ensino. Tradução e Letramento Crítico.

Abstract

Seeking to problematize the historical detachment of language and literature in education, we reflect upon interlingual translation as a possibility to overcome this dichotomization. We contend that the naturalization of the separation between language and literature has brought about educational processes committed to technicism, thus subtracting from additional language pedagogy its humanistic dimension by exclusive emphasis on cognition and on texts as always possessing a referential nature. In this scenario, the translation of literary and referential texts between different languages is presented as a space for the confluence of practices in which translators i. break with representationalism in their conceptualization of language; ii. re-signify language in face of the linguistic potential of literature; iii. constantly reformulate and expand their repertoire of translation strategies and iv. understand their role as intervening agents in the production and circulation of texts.

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Licenciada em Letras Portugêses (UFES) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, Ufes. fernandanali@gmail.com

² Professora adjunta de língua inglesa e linguística aplicada do Departamento de Línguas e Letras/CCHN/UFES. Doutora em Linguística (UNICAMP) e mestre em linguística aplicada (UFF). Coordenadora do Observatório de Tradução: arte, mídia e ensino. junia.zaidan@ufes.br

Keywords: Language and literature. Translation and education. Translation and Critical Literacy.

Contextualização da divisão entre língua e literatura

No conhecido ensaio intitulado “Linguística e Poética”, Jakobson afirma: “Um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista em literatura indiferente aos problemas linguísticos e ignorante dos métodos linguísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos” (1970). O poeta da Linguística já se incomodava com a falsa dicotomia – língua/literatura –, que se fortaleceu ao longo da história e que ainda perdura, embora não se possa pensar a literatura fora dos quadros da língua e embora a língua só goze de seu potencial pleno na literatura.

Se é, portanto, enquanto linguagem poética que a língua comporta a plenitude da funcionalidade da linguagem, compreender a prática histórica de cindir da língua a literatura é um empenho que nos conduz para além da discussão das questões estritamente linguísticas e literárias, levando-nos à análise das políticas linguísticas e educacionais que estão em jogo para que essa separação seja entendida como natural ou necessária. A naturalização dessa cisão é curiosamente reforçada pelo binômio (língua e literatura), no qual língua e literatura são distintas e, ao mesmo tempo, inseparáveis; está na divisão das áreas do CNPQ; está nos departamentos das universidades, linhas de pesquisa, nas perguntas que nos fazem, nos formulários que preenchemos. As práticas institucionais têm a distinção na ordem do dia e dela se valem para tornar “produtiva” a “gestão” das pessoas e das coisas. De que falamos neste ensaio, ao indicar como problemática a separação entre esses domínios? Trata-se menos de um incômodo com a organização prática da vida e mais de uma insistência em indicar as determinações que, naturalizando relações com o texto a partir dessa dicotomia, impedem que o processo educativo se constitua como "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", como nos lembra Saviani (1995, p. 17).

Em sua tese de doutorado de 2007, Elisabeta Santoro (orientada pelo Professor Luiz Fiorin) faz uma comparação entre o tratamento dado à língua e à literatura no curso de letras da USP. Ela afirma que os cursos de Letras sempre refletiram essa “cultura da divisão” e da “convicção da superioridade dos estudos literários em relação aos estudos linguísticos” (Anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de

1937 a 1952). Além de apresentar excertos de relatórios em que professores de literatura se queixavam do tratamento exclusivamente instrumental que, em sua opinião, os linguistas davam ao texto e de que não valorizavam as “propriedades literárias das obras”, a pesquisadora também afirma que a língua estrangeira, por exemplo, “estava a serviço da literatura [e] era pensada como conhecimento prévio das formas, do léxico, da gramática, que pudesse permitir compreender os textos de literatura estrangeira, estes sim, vistos como a essência do curso, como aquilo que realmente contava na formação.” Presumia-se, portanto, que o conhecimento de línguas estrangeiras era pré-requisito para estudos mais nobres e elevados de literatura.

Mais resignada do que afirmativamente, as universidades foram, aos poucos, encarregando-se do ensino das línguas estrangeiras, que passaram a ser obrigatórias no currículo da Educação Básica, tendo efeito retroativo na formação para a docência nos cursos de Letras.

Por falta de uma concepção discursiva de língua para o campo do ensino de línguas adicionais – ainda incipiente em meados do séc. XX –, uma concepção discursiva que informasse teoricamente o campo de ensino de línguas, aprender língua estrangeira era sinônimo de aprender sua gramática, fonologia e vocabulário. A abordagem disponível para o ensino de língua estrangeira se denominava *Grammar Translation Method*, traduzido como Método Gramática-Tradução, que se destinava a verter textos de línguas estrangeiras para a língua do aprendiz. Textos literários. De uma prática riquíssima – que é a tradução literária – nasceu um equívoco, que até hoje perdura: o da tradução como processo supostamente pernicioso para a aquisição de língua. Mas o que nos interessa agora, nesse sentido, é o fato de o texto literário, como a materialidade discursiva-mote para o ensino de línguas, como a referência que deveria ser entendida e imitada, passar a ser associado a uma visão tradicional, ultrapassada de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Naturalizou-se, no ensino de línguas, a ideia de que o recurso ao texto literário exibiria certo prescritivismo, purismo, elitismo, devido à forma como esse campo o inscreveu inicialmente. A divisão entre língua e literatura se acentuou ainda mais na medida em que a Abordagem Comunicativa (LITTLEWOOD, 1981; RICHARDS & RODGERS 1986) se espalhou por todo o mundo. Esta, embora se valha de uma concepção de língua como discurso e promova um ensino pautado na comunicabilidade, em nenhum dos textos teóricos que lhe dão base reconhece a necessária relação entre a língua materna da aprendiz com a

estrangeira – e, na medida em que é praticada, tampouco reconhece que uma visão discursiva de língua inscreve a linguagem poética.

Ressalte-se que o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (um guia que estabelece parâmetros para avaliar a proficiência linguística) reproduz o distanciamento entre língua em literatura, inserindo o item avaliativo “conhecimento e habilidades em relação à literatura” apenas nos níveis mais altos de proficiência linguística, o que reforça certo formalismo e postura de veneração em relação ao texto literário.

Língua, literatura e tradução

Sem querer esgotar uma análise nem apresentar uma cartografia da dicotomização língua/literatura, consideremos por ora suficiente a contextualização que fizemos para refletir sobre a possibilidade de superação desta divisão através da atividade tradutória.

Tanto a tradução quanto a literatura ensejam tratamentos do linguístico que superam o tecnicismo na pesquisa e ensino de língua. Traduzir, assim como acolher o texto literário, não permite o alinhamento com o verificacionismo e o encapsulamento do sentido. Logo, não interessam à cultura imediatista que se presta mais a preparar para o mercado do que para a vida. A tradução desafia o reducionismo da língua a uma função referencial na medida em que a tradutora se depara, por exemplo, com deslizamentos de sentido que cada escolha lexical e sintática implicam.

Traduzir, como modo de afirmar a indissociabilidade entre língua e literatura, na esfera educacional possibilita problematizar e romper com equívocos tais como:

- O uso da literatura: *Vamos “usar” a literatura no ensino / usar o texto literário para...*
- literatura como apêndice – ou seja, uma visão liberal da inclusão da literatura na abordagem de ensino, a partir de uma racionalidade instrumental;
- A concepção sobre eficácia e eficiência em relação às funções comunicativas desempenhadas pelo adquirente de língua estrangeira;
- O informacionismo – esse ‘uso’ da literatura como oportunidade para saber mais, reduzindo o texto literário, de novo, a uma função utilitária;
- A insistência na reificação da “autenticidade”, que, no campo das línguas estrangeiras, investiria de autoridade apenas o texto literário e os falantes de variedades hegemônicas

da língua (por exemplo, o inglês britânico ou americano seriam epítomes da autenticidade do inglês e não o inglês indiano);

- Contribuição para tornar os alunos “cultos”: Literatura como *objet d’art* inscrita em uma concepção elitista de cultura que ignora sua natureza antropológica.

A instauração e o fortalecimento do *zeitgeist* neoliberal em nossa estrutura acadêmica (GIROUX, 2014; FERRAZ, 2015), seja através das agências externas, seja das internas, tem não só suprimido as culturas locais, com suas vivências e perspectivas do que significa produzir conhecimento, como também ocasionado a desvalorização sistemática dos campos que não apresentam resultados imediatos que possam se converter em produtos para manter em funcionamento a grande máquina produtiva, como, por exemplo, o campo da linguagem. Nesse contexto, uma educação linguística que se queira emancipatória deveria não apenas dar conta de preparar “capital humano” – como é o jargão neoliberal na academia – para o mercado, mas, sobretudo, de formar sujeitos para a vida, o que inclui, necessariamente, recuperar a dimensão humanista da formação há muito abandonada em face das demandas por rapidez, sistematização, metodologização, tecnologização dos processos educacionais.

Em nossa experiência na universidade, a tradução tem sido espaço de confluência de atividades de ensino, pesquisa e extensão, que oportuniza a formação técnica (linguística, didática, metodológica) sem que se resvale para um tecnicismo, escamoteando assim a potência politizadora e emancipatória da formação no campo da linguagem. A partir da promoção do letramento crítico (LUKE, 1997), a atividade de tradução põe em convergência problemas languageiros e modos de produzir conhecimento que solicitam das tradutoras i. a ruptura com o representacionismo na concepção de língua/linguagem; ii. o questionamento do tecnicismo tanto na formação para a docência em língua adicional, quanto na relação da universidade com a comunidade externa, sobretudo em seu desejo de internacionalização; iii. a constante reformulação de estratégias e modos de lidar com o texto e com o ensino de língua adicional e iv. a assunção de seu papel como agente/interventor na produção e circulação de textos. Assim, a tradução constitui um *locus* em que essas rupturas, questionamentos, reformulações e agência são gestados, provocando uma práxis educacional emancipatória.

Já dissemos que, assim como a literatura, a tradução sempre enfrentou resistência junto às metodologias voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, seja pela alegação dos supostos efeitos deletérios que teria sobre o processo de aquisição de

língua adicional (BARCELOS, 2004), seja pelo desejo de distanciamento da cultura local e identidade dos adquirentes, um reflexo incontestado do neocolonialismo cultural angloamericano. Observe-se, nesse sentido, que a afirmação de que a tradução inviabilizaria a aquisição de uma língua estrangeira convém, sobretudo, à indústria internacional de ensino de línguas estrangeiras, para a qual valorizar as milhares de línguas-mães dos aprendizes pelo mundo significaria ter que alocar financiamento para as propostas metodológicas de cada nacionalidade, o que resultaria em problemas logísticos inimagináveis. Tem sido, portanto, mais conveniente tratar a tradução como a gata borralheira do ensino de línguas ao invés de promovê-la e continuar exotizando o texto literário.

Contudo, o fortalecimento do campo dos Estudos da Tradução na última década pôs a lume a relevância da tradução na aprendizagem pelas razões que indicamos a seguir:

- i- O manuseio de textos na língua materna e na língua estrangeira possibilita comparações, cotejos, análises estruturais (lexicais, sintáticas, prosódicas e fonológicas – no caso de textos orais) que nem sempre podem ser feitas em abordagens monolíngues (BRANCO, 2009); A disponibilidade de um mesmo texto literário em diversas línguas também reforça essa viabilidade;
- ii- A tradução da língua estrangeira para a língua materna promove o aprimoramento da escrita/fala do adquirente na língua materna, possibilitando a simultânea aquisição de itens lexicais e gramaticais da língua estrangeira (DEPAULA, 2014);
- iii- A tradução (literária ou não) está relacionada à valorização da cultura e identidade do aprendiz, o que fortalece sua autonomia e autoconfiança, contribuindo para que sua inserção no mundo acadêmico, no mercado de trabalho e na comunidade mundial se dê a partir de negociações e não de submissão e negação de sua procedência (RAJAGOPALAN, 2009, 2012);
- iv- Ao traduzir, o aprendiz de línguas é levado a refletir sobre o fenômeno linguístico e a desenvolver a metalinguagem do campo da linguagem; se traduz literatura, expande ainda mais a possibilidade de deslocamentos que redundam em crescimento e amadurecimento.
- v- A atividade tradutória solicita da tradutora um papel ativo, de produtor de texto e não meramente reprodutor, o que sublinha o caráter político da linguagem e a possibilidade de se vetorializarem transformações sociais (ARROJO, 2007, RAJAGOPALAN, 2006). A agência da tradutora no

espaço educacional também se potencializa pela escolha de textos a serem traduzidos. O que se traduz se torna tão importante quanto o modo de se traduzir.

A tradução contribui para essa formação, constituindo-se como prática de letramento crítico e também porque se apresenta como uma possibilidade de expandir a perspectiva que as aprendizes têm do grande texto que é a escola, que é a universidade, que é a sociedade e que é a vida. Traduzir, nesse sentido, é também tomado em seu sentido *lato*, ou seja, perceber o mundo circundante, a própria escola, a universidade em sua relação com o mundo e também perceber-se como parte integrante e ativa deste cenário. O tradutor não traduz apenas sentidos “contidos” em textos oriundos de sistemas de signos (línguas) distintos. A prática da tradução recobre processos intralinguais (na própria língua), intersemióticos (entre materialidades e sistemas semióticos distintos) e interlinguais (o sentido comumente disseminado do que é traduzir). Assim, se traduzir significa dizer novamente em outra língua ou repetir de outro modo, ao traduzir textos orais, verbais e verbais e ao explorar as formas variantes, alternativas de replicar um sentido, o tradutor/pesquisador expande não apenas o seu repertório linguístico e de estratégias e procedimentos de tradução, mas expande, sobretudo, as perspectivas a partir das quais pode perceber o mundo e também produzi-lo. Em textos literários escritos, o mesmo se dá desde textos de narrativa linear e linguagem objetiva e mais direta a obras literárias com sintaxe e pontuação inusuais, o recurso abundante de onomatopéias, aliterações, jogos sonoros carregados de sentidos, marcas de oralidade, neologismos que combinam arcaísmos, tal como “Grande Sertão: Veredas”.

Tendo esta obra, inclusive, sido traduzida para diversas línguas, gerou discussões que resultaram em uma vasta correspondência entre João Guimarães Rosa e seus tradutores, que pode ser encontrada no Arquivo Guimarães Rosa, no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP) como exemplares do processo dialógico e político que é a prática tradutória.

Com a criação de palavras com ritmos e sons, que produzem diferentes sentidos e interpretações, foram grandes os desafios para a tradução da obra de Guimarães Rosa. As soluções, muitas vezes relacionadas à tradução das inúmeras palavras criadas e recriadas pelo autor para expressar a visão de mundo de Riobaldo, revelam por sua vez, também, uma visão de mundo do tradutor, determinante para expressar também sua

experiência de leitura na língua do texto fonte. O tradutor alemão Curt Meyer-Clason, por exemplo, optou por não recriar em seu texto muitas das inovações formais do escritor brasileiro e justificou: “Se ousasse dar as mesmas bicicletas e gingados linguísticos e as mesmas piruetas sintáticas como Rosa, cairia com o traseiro no chão”. Ainda nas suas narrativas epistolares a Rosa, pontua que, na Alemanha, não há sertão nem a “fala do matuto” e, seria, portanto, um equívoco “projetar num dialeto de qualquer região rural da Alemanha o linguajar infantil, o enlevo lúdico, a mistura inconfundível de familiaridade e desconfiança, de melancolia e arbitrariedade”. Daí sua opção por um narrador que se expressa com objetividade e fala o “alto Alemão”, que materializaria a decisão tradutória comprometida com a leitura de aspectos da cultura e identidade alemãs na perspectiva desse tradutor. É interessante notar também como o tradutor afirmou ter tentado ainda preservar três elementos criativos de Rosa, como as aliterações, as expressões idiomáticas e os “trechos de elevada poesia”, e conseguiu soluções, tais como quando no texto fonte os jagunços galopando “feito flecha, feito faca, feito fogo”, foram retratados por Meyer-Clason “*wie der Welle, wie der Wille, wie der Wind* [como a onda, como a vontade, como o vento]”.

Nas cartas, Rosa tece um número sem fim de elogios à tradução de Meyer-Clason, chegando a dizer que o alemão fizera a tradução definitiva. Numa carta de dezembro de 1964, se referiu ao trabalho de Meyer-Clason e de Edoardo Bizzarri como “traduções superadoras, premiadoras, para a gente ler no Juízo Final.” Meyer-Clason, em resposta numa carta de abril de 1965, lembrou que traduções têm prazo de validade e para ele, a única coisa que havia de eterno em seu ofício era o caráter irrealizável, definindo-se como “um maldito iniciado na utopia do ato de traduzir que continuará sendo uma utopia e uma impostura até o dia do Juízo Final”.

Como ofício de caráter irrealizável e ao mesmo tempo com prazo de validade, o comentário de Clason evidencia a contingência histórica de qualquer tradução e também o caráter político da linguagem. Fabio Cecchetto, em artigo de 2010 sobre a tradução de Meyer-Clason, argumenta que, nela, alguns elementos metafísicos do romance ficaram perdidos, com um sertão reduzido a mero cenário da trama e que, ao privilegiar uma dada interpretação em detrimento da gama de leituras possíveis, o texto tornou-se menos polifônico. A construção de um glossário favoreceu a “noção de um sertão geograficamente localizado, direcionando o olhar do leitor alemão mais no meio físico, em vez de funcionar como uma alavanca que o impulsiona para dentro do texto” (2010). Em 2011, o filólogo, linguista e tradutor Berthold Zilly iniciou uma nova tradução do

romance para o alemão, prevista para 2015, mas ainda não lançada. Se o tradutor alemão Meyer-Clason recorria à ajuda do autor para dirimir as diversas dúvidas com que se deparava na tradução, como atesta a correspondência entre ambos, que se estendeu por uma década e foi lançada em livro em 2003, Zilly tem facilidades com as quais ele não pôde contar, a começar pela possibilidade de cotejar suas soluções com as de seus antecessores e, por comparação, recuperar elementos considerados ausentes no que há disponível.

A despeito da discussão sobre a razoabilidade nas escolhas feitas pelas tradutoras e das críticas que lhes sucedem, o que nos interessa é abrir espaço para a compreensão das relações dinâmicas que constituem a tradução e suas dimensões políticas, que rompem com uma visão da tradução como diálogo pacífico e que permitem reflexões e deslocamentos de todo tipo. As decisões tradutórias não se restringem ao léxico ou à sintaxe, mas recobrem as formas de representação social e cultural. Assim, a perspectiva de tradução como reescrita abrange questões de ideologia e das relações de poder, em que comumente restam subjacentes os problemas inerentes à língua enquanto materialização do comprometimento com um modo de conceber e produzir o mundo. Como consequência da instauração desses diálogos, é possível compreender o modo pelo qual as relações linguístico-culturais e de poder se concretizam no campo próprio da língua – escolhas lexicais, construções sintáticas, padrões retóricos, estilos etc. – como processo político e como potencialidade contestatória e que, portanto, são fecundos para serem pensados enquanto projeto pedagógico e de sociedade.

Afirmar a indissociabilidade entre língua e literatura é afirmar um projeto educacional, um projeto de sociedade – esse projeto não é alinhável à doxa neoliberal vigente. É um projeto de resistência, por natureza; que opera por rizoma, destituído de força molar (para usar alguns conceitos deleuzianos), sem o amparo institucional na vida social. Forjar uma *outra pedagogia* para língua adicional e literatura, como propomos neste ensaio, tem sido uma forma de diluir a dicotomia, borrar as inventadas fronteiras e criar caso com a hierarquização epistemológica, segundo a qual língua tem sinal de menos e literatura tem sinal de mais.

Referências

- ARROJO, R. *Oficina de Tradução: a Teoria na Prática*. 5ª edição. São Paulo: Ática, 2007.
- BARBOSA, F. C. Leituras de *Grande Sertão: Veredas*. Sua tradução alemã e a correspondência de Guimarães Rosa com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason. In: *Signótica*, vol. 22, n° 1, Assis: UNESP, jan./jun. 2010, p. 57-68.
- BARCELOS, A. M. F., Beliefs on Language Learning, Applied Linguistics, and language teaching. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, n. 1, 123-156, 2004.
- BRANCO, S. O. *Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira*. 2009.
- DEPAULA, L. et ali (Org). *Tradução: sobre a quintahabilidade na língua, no outro, na arte*. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João, 2014.
- FERRAZ, D. M. *Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. CRV, São Paulo, 1ª ed., 2015.
- GIROUX, H. A. *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket, 2014.
- JAKOBSON, R. *Linguística. Poética*. Cinema. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching - An Introduction*. Cambridge University Press.1981.
- LUKE, A. Critical approaches to literacy. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 2: Literacy. (pp. 143-152). 1997.
- RAJAGOPALAN, K. Traduza-me ou te Devoro: A atividade tradutória como prática de desconstrução. In: FERREIRA, E. e OTTONI, p. (Org.). *Traduzir Derrida: políticas e desconstruções*. Campinas: Mercado de Letras. 2006 pp.61-8.
- _____. For the umpteenth time , the 'Native Speaker': Or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: Lima, Diógenes Cândido de. (Org.). *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Campinas-SP: Pontes, v., p. 37-58, 2012.
- _____. Arundhati Roy: Translation as a way of resistance and self-affirmation in postcolonial writing. *Revista Tradução & Comunicação*. 2009 .
- RICHARDS, J. C.; RODGERS T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROSA, J. G. *Correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason (1958-67)*. Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti (edição, organização e notas); Erlon José Paschoal (tradução), Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de Letras*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2007.

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

ZILLY, B. Entrevista: *Os Sertões e Grande Sertão: Veredas: reflexões do tradutor*. Entrevistadora: Carolina Selvatici. In: Germana Sales; Roberto Acízelo de Souza (org.). *Literatura brasileira: região, nação, globalização*. Campinas. São Paulo: Pontes, 2013, p.311-331.