



IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ANAIS DA IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

TRABALHOS COMPLETOS
25, 26 E 27 de setembro de 2019

Josilene Pinheiro-Mariz; Fábio Rodrigues da Silva
(organizadores)

ISSN:
2317-2347



DADOS INSTITUCIONAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Prof. Vicemário Simões

Vice-reitor: Prof. Camilo Allyson Simões de Farias

Pró-reitora de Gestão e Ad. Financeira: Profa. Vânia Sueli Guimarães Rocha

Pró-reitor de Ensino: Prof. Alarcon Agra do Ó

Pró-reitor de Pós-Graduação: Prof. Benemar Alencar de Sousa

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão: Prof. Onireves Monteiro de Castro

Pró-reitor para Ass. Comunitários: Prof. Ana Célia Rodrigues Athayde

Diretor da Editor da EDUF CG: Prof. José Hélder Pinheiro Alves

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Profa. Fernanda Leal

Vice-Diretor: Vanderlan Francisco da Silva

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS- UAL:

COORDENADOR ADMINISTRATIVO

Prof. Márcia Candeia

COORDENADORES DE GRADUAÇÃO

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Curso de Letras Língua Espanhola

Profa. Isis Milreu

Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa.

Profa. Carmem Verônica Nóbrega de Almeida Ribeiro Nóbrega

Curso de Letras Língua Inglesa

Prof. Cleydstone Chaves dos Santos

Curso de Letras LIBRAS

Profa. Aline Risseli Florindo

Curso de Letras Língua Portuguesa (diurno)

Prof. Edmilson Rafael

Curso de Letras Língua Portuguesa (noturno)

Prof. Manassés Morais Xavier

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Deniso Lino de Araújo

COORDENADORA DE PESQUISA E EXTENSÃO

Profa. Neide de Fátima Cesar da Cruz

Nacional de Línguas e Linguagens

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

COMITÊ CIENTÍFICO DA *IV JORNADA
NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS*
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Profª Drª. Adeilma Machados dos Santos

Profª Drª. Adriana Sidralle Rolim-Moura

Prof. Ms. Áquila Matheus de Souza Oliveira

Profª Drª. Barbara Cabral Ferreira

Profª Ms. Barthyra Cabral Vieira de Andrade

Profª Ms. Conceição de Maria Costa Saúde

Profª Drª. Danielle Dayse Marques de Lima

Profª Drª. Francisca Zuleide Duarte de Souza

Profª Ms. Jhuliane Silva

Prof. Dr. José Edilson Amorim

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro

Profª Drª. Josilene Pinheiro-Mariz

Prof. Ms. Josimar Alves

Profª Drª. Laura Dourado Loula Régis

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

Profª Ms. Marcela de Melo Cordeiro Eulálio

Profª Drª. Márcia Tavares

Prof. Dr. Marco Antônio Costa

Profª Drª. Maria Nazareth de Lima Arrais

Profª Ms. Maria Rennally Soares da Silva

Profª Ms. Michele Melo

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Profª Ms. Natália Sátiro

Profª Drª. Neide de Fátima Cesar da Cruz

Prof. Ms. Nyeberth Emanuel P. dos Santos

Prof. Ms. Philipe Araújo

Prof. Ms. Ribamar Bezerra

Profª Ms. Sandrelle Rodrigues de Azevedo

Profª Drª. Shirley Neves Porto

Profª Ms. Silvanna Kelly Gomes de Oliveira

Profª Drª. Symone Nayara Calixto Bezerra

Prof. Ms. Thales Lamoniêr Guedes Campos

Profª Drª. Viviane Moraes



IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

COMITÊ ORGANIZADOR DA IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

25, 26 e 27 de setembro de 2019



PET – LETRAS:

Estudantes petianos

Alana Ferreira Lucio
Ana Beatriz Aquino da Silva
Ana Karenina da Silva Arruda
Ana Paula Herculano Barbosa
Bianca Souza Vasconcelos
Davi Ferreira Alves da Nóbrega
Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos
Fábio Rodrigues da Silva
Jadna de Sousa Ferreira
João Leonel de Farias Silva
Luana Costa de Farias
Manuella Barreto Bitencourt
Solaneires Laértia Nunes Sabino Nascimento
Vitória Bento de Meneses

Tutora:

Josilene Pinheiro-Mariz

DEMAIS ORGANIZADORES:

Isis Milreu (UFCG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)
Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG)
Maria Rennally Soares da Silva (UFCG/UEPB)
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	9
Grupo de Discussão 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NOS PROGRAMAS PET, PIBID, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, MONITORIAS E ESTÁGIOS: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES.....	11
Grupo de Discussão 2: LITERATURA E ENSINO: VIVÊNCIAS DE SALA DE AULA E PROPOSTAS DE LEITURA.....	130
Grupo de Discussão 3: A ESCRITA ACADÊMICA NAS MAIS DIVERSAS ÁREAS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS.....	260
Grupo de Discussão 4: ESTUDOS SOBRE LÍNGUA E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA.....	287
Grupo de Discussão 5: LITERATURAS AFRICANAS E DIASPÓRICAS: UM DIÁLOGO EMERGENTE.....	340
Grupo de Discussão 6: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: MEIOS E MODOS DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO.....	349
Grupo de Discussão 7: INTERFACES DOS FEMINISMO NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA.....	396
Grupo de Discussão 8: LITERATURAS AFRICANAS: IDENTIDADES E DIVERSIDADE.....	437
Grupo de Discussão 9: ENSINO DE LÍNGUAS E PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS: DIÁLOGOS	

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

NECESSÁRIOS.....	507
Grupo de Discussão 10: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS E LINGUÍSTICA.....	529
Grupo de Discussão 11: APAGAMENTO DE MEMÓRIA PRESENTE NA LITERATURA CUJO TEMA É PERÍODO DITATORIAL.....	601
Grupo de Discussão 12: REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	618
Grupo de Discussão 13: O SOFRIMENTO PSÍQUICO NO ÂMBITO UNIVERSITÁRIO.....	627
Grupo de Discussão 14: REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS DE LÍNGUAS E LITERATURAS ROMÂNICAS.....	637
Grupo de Discussão 15: A LEITURA COMO PRÁTICA INTERATIVA: POR UMA MEDIAÇÃO PRODUTIVA EM SALA DE AULA.....	681
Grupo de Discussão 16: COMUNICAÇÕES LIVRES.....	726

Nacional de Línguas e Linguagens



APRESENTAÇÃO

Anais de Trabalhos Completos da IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens

Nos dias da **IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens**, um importante espaço de partilhas acadêmicas foi criado, tendo nos grupos de pesquisa ligados à Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, os gestores desse evento acadêmico-científico *Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade e Abordagens de textos literários na escola*. O evento recebeu mais de duzentos participantes entre pesquisadores em nível de pós-graduação: mestrado e doutorado, graduação e também professores doutores, pesquisadores já atuantes na academia.

Os dias de partilhas acadêmicas foram feitos por palestras, mesas-redondas, grupos de discussões e minicursos que permitiram aos estudantes da graduação em Letras dos seis cursos da UAL, momentos de aprendizagem em um ambiente acadêmico diferente da tradicional sala de aula. Os diálogos e intercâmbios entre pesquisadores e estudantes, de um modo geral, buscaram dar enfoque à temática em debate no ano de 2019, estimulado pelo tema-eixo do grupo PET-Letras/UFCG: *O Comportamento Humano e as Letras nos nossos dia*.

Os trabalhos apresentados no evento foram distribuídos em 16 grupos de discussão (GD) e, neste documento, que ora apresentamos, o leitor encontrará 69 trabalhos que foram lidos e avaliados pelos coordenadores dos GD e, portanto, agora, publicados. Os trabalhos passeiam pela mais diversas áreas em torna da grande área de Linguística e Literatura em suas múltiplas linguagens, confluindo para uma formação plural do profissional de Letras,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

sobretudo no contexto de Nordeste e Brasil.

Ressalte-se ainda, que os trabalhos completos aqui publicados representam uma significativa amostra dos trabalhos apresentados, refletindo as várias possibilidades de pesquisas indispensáveis no fomento de pesquisas no domínio das línguas e suas literaturas, tradução e formação de professores.

Assim, caro leitor, verifique o trabalho que lhe pode atender as demandas de pesquisas e avalie se encontra as respostas que procura nestes **Anais de Trabalhos Completos da IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens**.

Todavia, desejamos, por certo, que muitas outros questionamentos nasçam com a leitura dos trabalhos aqui apresentados!

Organizadores:
Josilene Pinheiro-Mariz
Fabio Rodrigues da Silva



Grupo de Discussão 1:



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS NOS PROGRAMAS PET, PIBID,
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, MONITORIAS E
ESTÁGIOS: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

O desenvolvimento profissional de professores de inglês no Programa Idiomas Sem Fronteiras

Francisca Raquel Alves Moreira (PROLING - UFPB-CAPES)

RESUMO

O trabalho docente compreende muito mais do que apenas é realizado dentro da sala de aula. As prescrições, por exemplo, têm um importante papel para a atividade docente, pois fazem parte dela, são transformadas por ela e também as transformam (SOUZA e SILVA, 2004). Deste modo, o objetivo deste trabalho é o de investigar como duas professoras de Língua Inglesa do programa Idiomas Sem Fronteiras na UFPB interpretam o seu desenvolvimento profissional a partir de sua experiência como professoras bolsistas no programa. Como instrumento metodológico temos um questionário que foi aplicado com o intuito de apreender as compreensões que essas professoras tiveram sobre vários aspectos de sua experiência no programa, em especial o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, uma vez que o trabalho docente é uma conduta humana e o aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo tem como área de interesse o desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999), pesquisaremos sob esta perspectiva. Os resultados apontam que as professoras interpretam seu desenvolvimento profissional de maneira positiva no que diz respeito à autoconfiança, apropriação/transformação de prescrições e planejamento de aulas que atendem às necessidades dos alunos. Esperamos que este trabalho possa proporcionar uma melhor compreensão acerca da atividade docente, bem como da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Docente. Idiomas Sem Fronteiras. Desenvolvimento Profissional. Formação. Experiência.

ABSTRACT

The Teachers' work is far more than just what happens inside the classroom. Prescriptions, for example, have an important role in this activity, because they are part of it, are changed by it and also change it (SOUZA e SILVA, 2004). In this sense, the purpose of this study is to investigate how two English Teachers from the Language Without Borders Program (LwB) in the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) interpret their professional development from their experiences in the Program. As a methodological tool we have a questionnaire that was applied aiming at investigating the interpretations the teachers had about some aspects of their experience in LwB, specifically their professional development. Thus, once teachers' work is a human practice and the Sociodiscursive Interactionism perspective (ISD) has as an area of interest the human development (BRONCKART, 1999), we work with this perspective. The results indicate that the teachers interpret their professional development in a positive way concerning to self-confidence, appropriation/transformation of prescriptions and planning lessons that attend students' needs. We expect that this study can provide a better comprehension about the teachers' work as well as about teachers' training.

KEYWORDS: Teachers' Work; Language Without Borders; Professional Development. Training. Experience.

Introdução

A atividade docente tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas (ARAÚJO, 2015;

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

FREUDENBERGER, 2011; MEDRADO, 2011; LEITÃO, 2015; PÉREZ, 2014; etc.), neste contexto, as prescrições que são feitas aos professores são relevantes, pois fazem parte dessa atividade. Contudo, essas prescrições são modificadas pelos professores que são agentes de suas aulas, eles se apropriam dessas prescrições e as reelaboram para que melhor atendam aos seus interesses (e aos de seus alunos) em sala de aula. A forma como esses professores percebem as prescrições, se apropriam delas e as reelaboram são de interesse para pesquisas que envolvem o trabalho docente. Nesta linha de pensamento, Medrado (2011) considera que “o ensino concebido como trabalho redimensiona a arquitetura da sala de aula, incluindo aspectos, instâncias e personagens que, até pouco tempo, não eram tidos como constitutivos da atividade educacional” (p. 23). Assim, compreendemos que a investigação da atividade docente deve considerar também particularidades que não se limitam à sala de aula e às prescrições, pois estas também estão envolvidas no processo da atividade educacional. Nessa perspectiva, Souza-e-Silva (2004) considera que a “atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las” (p. 89).

O Programa Idiomas Sem fronteiras (antes chamado de Inglês Sem Fronteiras)¹ foi criado em 2012 e tem como objetivo promover ações que levem a uma internacionalização do Ensino Superior brasileiro através de ofertas de cursos de línguas estrangeiras e, além disso, o programa oferece um espaço de formação de professores de Línguas Estrangeiras. Dada a complexidade da atividade docente e sua constante mudança, investigá-la é relevante para entendermos sua transformação. É de nosso interesse saber quais as percepções que os professores do programa Idiomas Sem Fronteiras têm sobre seu desenvolvimento profissional, além disso, queremos investigar como compreendem sua experiência no programa.

Deste modo, considerando que a atividade docente como um todo (aspectos internos e externos à sala de aula) são do interesse de nosso trabalho, temos como objetivo geral investigar como duas professoras de Língua Inglesa do programa Idiomas Sem Fronteiras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB - interpretam seu desenvolvimento profissional através do programa. Como objetivos específicos para o alcance deste objetivo geral temos: a) identificar as representações iniciais e finais das professoras sobre sua experiência profissional; b) elucidar

¹ A Portaria Normativa nº973/2014 instituiu o Programa Idiomas Sem Fronteiras.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

como as professoras interpretam sua experiência no programa ISF.

As professoras (duas alunas em formação inicial do curso de Letras/Inglês da UFPB), ao atuarem no programa ISF, tiveram contato com vários aspectos com os quais professores lidam cotidianamente, como é o caso das prescrições. Ao fazerem isso, elas apropriaram-se desses aspectos, os modificaram e agiram conforme consideraram adequado para elas e/ou para seus alunos. Como mencionado anteriormente, entendemos que o trabalho docente é uma atividade complexa que não pode ser compreendida sem considerarmos os diversos aspectos que a constituem. Dada a complexidade deste trabalho, o contexto do ISF proporciona um espaço para que professores em formação inicial ou continuada possam se desenvolver profissionalmente, pois ali eles devem lidar com situações reais de sala de aula e agir diante delas.

Para o alcance de nosso objetivo, utilizaremos o aparato teórico-metodológico do Intencionismo Sociodiscursivo. Nosso instrumento metodológico consiste em um questionário aplicado aos professores. Tal questionário abordava diversas questões do seu agir, mas neste trabalho nos deteremos apenas nas questões que dizem respeito ao desenvolvimento profissional dessas professoras.

Intencionismo sociodiscursivo e a atividade docente

O trabalho docente é uma conduta humana e, também, resultado de socializações. Pesquisá-lo sob a perspectiva do Intencionismo Sociodiscursivo (ISD) é possibilitar ao pesquisador um olhar para o trabalho do professor a partir das situações sociais e ter a possibilidade investigar diferentes aspectos do desenvolvimento humano na situação do trabalho através da linguagem.

O ISD compreende que o texto é um folhado organizado por três camadas: infra-estrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. (BRONCKART, 1999, p. 119). Neste trabalho, iremos focar os mecanismos enunciativos, “que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto” (BRONCKART, 1999, p. 319).

Uma vez que nos concentramos nos mecanismos enunciativos para o alcance de nossos objetivos, é importante esclarecer o conceito de modalizações com o qual trabalhamos:

As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático [...] as modalizações pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático. (BRONCKART, 1999, p. 330).

Nesse sentido, ao observar os mecanismos enunciativos tais como as modalizações nos textos produzidos por professoras de Língua Inglesa do ISF, pretendemos interpretar suas avaliações e comentários sobre seu desenvolvimento profissional através do programa.

Para Bronckart (1999, p. 330-332), temos essencialmente quatro tipos de modalizações e essas estão relacionadas à teoria dos três mundos (objetivo, social e subjetivo) de Habermas (BRONCKART 2006, p. 70-71):

- a) **lógicas** que consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático e estão relacionadas ao mundo objetivo.
- b) **deônticas** que consistem em avaliações do conteúdo temático relacionadas aos valores e opiniões do mundo social.
- c) **apreciativas** que consistem em avaliações que procedem do mundo subjetivo da voz que faz o julgamento, podem ser apresentadas como benefícios do ponto de vista da entidade avaliadora.
- d) **pragmáticas** que consistem em explicitações de alguns aspectos da responsabilidade atribuída a alguma entidade presente no conteúdo temático e, a esse agente/entidade, são atribuídas intenções, motivos, razões e etc.

Acreditamos que a análise dessas modalizações no texto dos professores de língua inglesa do ISF nos ajudará a apreender suas percepções sobre seu desenvolvimento profissional.

Análise e resultados

Para a análise de nosso trabalho, nos referiremos às professoras bolsistas colaboradora de nossa pesquisa como F1 e F2. Ambas são alunas do curso de Letras - Inglês da UFPB e estão entre o 7 e 8º período do curso.

Inicialmente é importante ressaltarmos os conteúdos temáticos proeminentes nas respostas das professoras. Podemos identificar nos excertos de F1 e F2 três temas centrais, tais quais: 1) A autoconfiança profissional; 2) Preparação de aulas; 3) Questões pedagógicas e metodológicas.

Excerto 1 - Professora F1:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Cresci exponencialmente como professora após minha experiência no Idiomas sem Fronteiras. Me sinto **mais segura** em sala de aula, e **sinto que consigo** desenvolver aulas interessantes com **maior facilidade**. Adquiri confiança e desenvoltura que antes não possuía. Também aprendi a ficar **mais atenta** às necessidades dos alunos e **busco sempre fazer com que as aulas sejam uma experiência mútua, da qual eles podem participar ativamente, pensando criticamente, expondo opiniões, falando de si mesmos e do que gostam etc.** **Acredito que sou uma profissional muito melhor** graças à oportunidade de ensinar no Idiomas sem Fronteiras.

Primeiramente, podemos observar através da escolha dos advérbios de intensidade **exponencialmente, mais e muito** (modalizações apreciativas positivas) que a professora F1 tem uma percepção clara de seu desenvolvimento, crescimento e aprendizado durante a sua sua experiência como professora bolsista do programa ISF.

Além disso, ao analisarmos as partes **“Me sinto...”, “...e sinto que consigo...”, “... e busco sempre...”** observamos que essas são expressões cujos verbos têm um valor subjetivo do que a professora percebe sobre seu desenvolvimento. Ao utilizar essas expressões, F1 está descrevendo sua compreensão sobre sua prática e como ela percebe ter melhorado em aspectos que considera importantes. Observamos através dos elementos enunciativos aqui analisados que a professora F1 tem uma visão positiva de seu desenvolvimento profissional durante sua atuação no programa ISF. Ela demonstra uma maior segurança e atribui ao programa muitos aspectos de seu desenvolvimento profissional como confiança, desenvoltura, interação com os alunos e planejamento de aulas.

Não podemos deixar de lado as questões pedagógicas e metodológicas levantadas pela professora F1 ao expressar os aspectos que ela considera importantes em sala de aula **“... fazer com que as aulas sejam uma experiência mútua, da qual eles podem participar ativamente, pensando criticamente, expondo opiniões, falando de si mesmos e do que gostam etc.”** Para ela, o pensamento crítico do aluno e a interação são elementos fundamentais a serem desenvolvidos em uma aula.

Agora observemos o que diz a Professora F2 (excerto 2) sobre o seu desenvolvimento profissional:

Quando comecei minhas aulas no ISF, minha experiência em sala de aula se limitavam a uma micro-aula em Estágio Supervisionado I e a algumas aulas em team-teaching numa escola de ensino fundamental para um projeto de pesquisa (PROLICEN). No início, **foi muito difícil** para mim porque **me sentia**

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

muito insegura, especialmente em relação ao time management da aula e das atividades. Com o tempo, **fui adquirindo confiança** e hoje **não fico mais com tanta insônia** por causa disso. Outro aspecto que hoje **sei como lidar melhor** são com as perguntas imprevistas ou quando **simplesmente não sei como dizer uma palavra em língua inglesa**. Por exemplo, numa aula de abstract, um aluno entrou na sala, disse, good afternoon e perguntou: how do you say menopause in English? Estava falando sobre estratégias para escolher Keywords para um abstract, então imagina a confusão na minha cabeça. **Chutei** menopause, mas fui checar num dicionário online. **Nas minhas primeiras aulas, uma pergunta dessas era algo apavorante**, algo que tirava minha confiança para dar aulas. Hoje, tento brincar com a situação, pergunto se alguém sabe, se podem checar no celular. **O aluno precisa ter autonomia** para pesquisar e aprender sem depender apenas do professor e **o professor também precisa ter a humildade** de reconhecer que não é um dicionário online.

Vemos no excerto da professora F2 que ela, no início de sua vivência no ISF, era uma professora ainda sem experiência. Ela começa seu texto falando sobre a experiência (limitada) do Estágio Supervisionado e de um projeto de extensão dos quais participou anteriormente. Percebemos que, apesar dessas experiências terem relevância (por serem mencionadas no texto), elas não pareceram ter sido “suficientes” para F2, já que ela utiliza a expressão “limitavam-se” para descrevê-las. Além disso, F2 elucida em seu texto as suas dificuldades como professora no início de sua experiência no programa ISF. Podemos observar que a insegurança era uma grande fator negativo para F2: “**foi muito difícil** para mim porque **me sentia muito insegura**”. Notamos que ela utiliza o advérbio **muito** para expressar a intensidade com que se sentia insegura e suas dificuldades. Esse advérbio configura-se como uma modalização apreciativa, pois F2 avalia e julga sua situação inicial no programa e, a partir disso, apreendemos sua interpretação de uma apreciação negativa devido à sua dificuldade. Uma outra evidência da representação inicial de F2 se dá através do uso do adjetivo **apavorante** para descrever uma situação na qual ela não tinha certeza sobre a resposta que deu a um aluno. Assim, F2 tem como representação inicial de si mesma como professora do ISF uma profissional pouco experiente, insegura e que se preocupa demasiadamente com algo inerente à profissão de professor de inglês (tirar dúvidas lexicais).

Ao longo de seu texto, F2 começa a expressar sua compreensão sobre seu desenvolvimento a partir da expressão “**fui adquirindo confiança**”, percebe-se que F2 marca seu desenvolvimento através da experiência que vivenciava no programa. Antes ela havia citado o quanto a insegurança era um problema para ela no início, mas logo em seguida ela expressa

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

uma melhora, trazendo o crescimento quanto à autoconfiança em sala de aula. Já nas expressões “O aluno precisa ter autonomia” e “o professor também precisa ter a humildade” encontramos no verbo precisar evidência de modalização deontica que se caracteriza como uma conduta moral/profissional esperada do professor e do aluno. Na percepção de F2, os alunos e professores precisam ter certas atitudes e isso demonstra sua própria apropriação e reelaboração do trabalho prescrito, além de mostrar um pouco sobre sua visão de como uma aula deve ser. Além disso, F2 destaca autonomia do aluno e humildade do professor como aspectos pedagógicos importantes. Conseguimos observar claramente como a professora F2 marca seu desenvolvimento como professora do IsF, pois ela utiliza expressões que indicam tempo “**No início**”, “**Com o tempo**”, “**Nas minhas primeira aulas**”, “**Hoje**”, mostrando a sequência narrativa que construiu para expressar o seu processo de evolução durante sua experiência no programa.

Percebemos que tanto F1 quanto F2 têm uma visão positiva sobre seu desenvolvimento profissional no programa ISF. Ambas demonstram que se sentem mais seguras para dar aula, estão mais atentas às necessidades dos alunos e demonstram mais autonomia em sala de aula. Esses resultados mostram que ambas as professoras se apropriaram do que lhes foi prescrito, reelaborando seu próprio agir.

Considerações finais

A análise da atividade docente exercida pelas professoras colaboradoras no contexto em questão (IsF) se mostrou proveitosa visto que as professoras, através de seus textos, demonstraram importantes aspectos de seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

De acordo com nossos resultados, quanto à autoconfiança profissional, ambas mostraram certo nível de insegurança e falta de confiança inicial que foi, ao longo do tempo, se transformando em confiança e desenvoltura em sala de aula. Além disso, ambas demonstraram ter se apropriado das prescrições profissionais do “ser professor” e reelaborado suas próprias representações do agir docente em relação à preparação de aulas e às necessidades de seus alunos. Por fim, as professoras apresentaram, através de algumas questões pedagógicas e metodológicas que foram levantadas, como elas interpretam como suas aulas devem ser, elucidando questões como a interação dos alunos em sala, a “experiência mútua”, a autonomia do aluno, o desenvolvimento

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

do pensamento crítico e a humildade do professor em assumir que “não é um dicionário online”.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. *Trabalho do professor e trabalho do ensino*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina, PR: EDUEL, 2004, p. 37-53.

ARAÚJO, G. H. C. *Prescrições, ações e reflexões: professoras de língua inglesa no ensino médio e seu metier*. In: PEREIRA, R. C. M., MEDRADO, B., REICHMANN, C. L. *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2015, p. 171-197.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 1466 de 18 de dezembro de 2012*. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50161> Acessado em: 20/08/2019.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 30 de 26 de janeiro de 2016*. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50161> Acessado em: 20/08/2019.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada*. In: BRONCKART, J.P.; organização de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matêncio. *Atividade de Língua, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de letras, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 30 de 26 de janeiro de 2016*. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50161> Acessado em: 20/08/2018.

BRONCKART, J.P. , MACHADO, A. R. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina, PR: EDUEL, 2004, p. 133-163.

LEITÃO, L. V. *As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

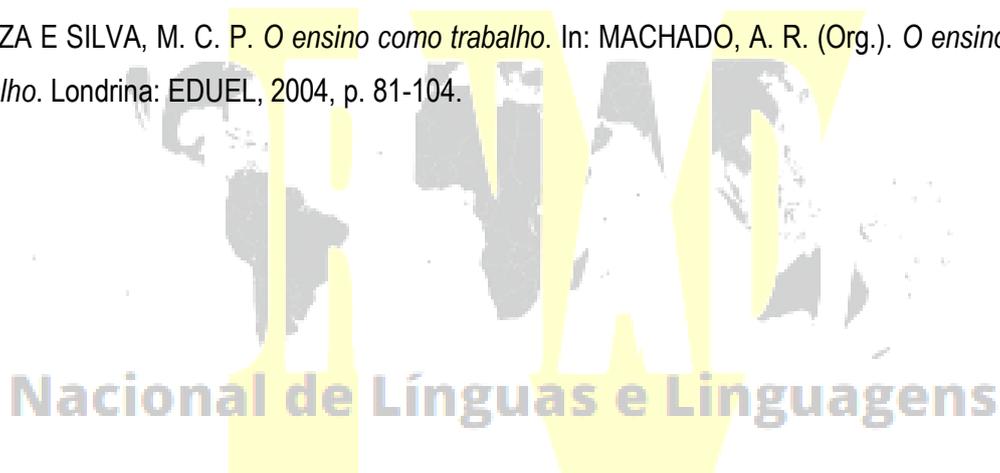
Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. 165 p. 2015.

FREUDENBERGER, .F. “*Eu não sei dar aula*”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. In: MEDRADO, B., PÉREZ, M. (Org.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MEDRADO, B. *Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada*. In: MEDRADO, B., PÉREZ, M. (Org.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÉREZ, M. *Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa*. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba. 199 p. 2014.

SOUZA E SILVA, M. C. P. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 81-104.



Cultura e diversidade: a aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Residência Pedagógica

Edvaldo Santos de Lira (UFPB) *
Leonardo Adriano Eugênio de Lima (UFPB)**
Betânia Passos Medrado (UFPB)***

RESUMO

Norteados pela Base Nacional Comum Curricular, o Programa Residência Pedagógica tem como propósito inserir o licenciando no contexto escolar, a fim de desenvolver suas habilidades em relação ao campo de sua futura prática. Além das observações e regências na escola-campo, os residentes precisam desenvolver um plano de intervenção a partir das necessidades daquele contexto. O objetivo deste trabalho é refletir sobre o caráter lúdico e pedagógico do plano de intervenção intitulado "Festival Língua, Cultura, Inclusão e Diversidade", desenvolvido por dois residentes de Inglês locados na ECI Prof. Antônio Gomes, na cidade de Bayeux-PB. O plano abarcou três eixos específicos: música, dança e literatura. Foi executado ao longo de um mês com a culminância dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas do Ensino Médio, com apresentações de dança, música e poesia, e exposição de autores e obras relacionadas às minorias sociais. Nosso *corpus* é composto de questionários que foram analisados a partir de um viés qualitativo-interpretativista e foram aplicados nas oito turmas participantes, com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas pelos alunos. Este trabalho se fundamenta nas competências e habilidades propostas pela BNCC para a área de linguagens, além das reflexões sobre Letramento Crítico e ensino de Língua Estrangeira (DUBOC, 2015; MICCOLI, 2015; CUNHA, 2016). Como resultado, ficou evidenciado que a aprendizagem, destacada pelos alunos no questionário, se deu de uma forma dinâmica. A execução do plano de intervenção contribuiu para a expansão dos conhecimentos linguísticos e para o desenvolvimento da autonomia dos participantes, além de propor reflexão sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Ensino de Língua Inglesa; Residência Pedagógica.

ABSTRACT

Guided by the Common National Curriculum Base, the Pedagogical Residence Program aims to insert the undergraduate student in the school context to develop their skills concerning the field of their future practice. In addition to field school observations and lessons, residents need to develop an intervention plan based on the needs of that context. This paper aims to reflect on the ludic and pedagogical nature of the intervention plan entitled "Language, Culture, Inclusion and Diversity Festival", developed by two English residents located at ECI Prof. Antonio Gomes, in the city of Bayeux-PB. The plan covered three specific areas: music, dance, and literature. It was performed within a month with the culmination of the works developed by the high school classes, with presentations of dance, music and

¹*Graduando em Letras (Língua Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Bolsista CAPES no Programa Residência Pedagógica, João Pessoa, Paraíba, Brasil. edvaldolira17@hotmail.com

²**Graduando em Letras (Língua Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Bolsista CAPES no Programa Residência Pedagógica, João Pessoa, Paraíba, Brasil. leonardoaelima@gmail.com

³***Professora associada da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. João Pessoa, Paraíba, Brasil. betamedrado@gmail.com

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

poetry, and exhibition of authors and works related to social minorities. Our corpus is composed of questionnaires that were analyzed from a qualitative-interpretative perspective and were applied to the eight participating classes, to reflect on the experiences lived by the students. This work is based on the competencies and skills proposed by the BNCC in the area of languages, as well as reflections on Critical Literacy and foreign language teaching (DUBOC, 2015; MICCOLI, 2015; CUNHA, 2016). As a result, it was evident that the learning, highlighted by the students in the questionnaire, dynamically took place. The development of the intervention plan contributed to the expansion of linguistic knowledge and the development of the participants' autonomy, besides proposing a reflection on the language itself.

KEYWORDS: BNCC; English Teaching; Pedagogical Residence.

1 Introdução

O Programa Residência Pedagógica (RP) tem como objetivo inserir o/a licenciando/a no contexto escolar para que este/a desenvolva suas habilidades em relação à prática docente. Inicialmente, o/a residente é inserido/a no processo de ambientação na escola-campo para, a partir das observações, desenvolver pelo menos um plano de intervenção que precisa ser aplicado durante a vigência do Programa.

A carga-horária prevista pela RP tem o total de 440 horas que são divididas da seguinte maneira: 220 horas para a imersão na escola-campo; 100 horas de regência; e 120h previstas para a formação na IES, participação em eventos e elaboração de relatórios.

Todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Residência Pedagógica necessitam ser articuladas com a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Desse modo, o/a residente precisa promover

Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018).

Durante o processo de observação feito na ECI Prof. Antônio Gomes, localizada em Bayeux, foi possível constatar a relação dos alunos e alunas com a música em Língua Inglesa. Além disso, foi possível concluir também que muitos/as alunos/as gostam de dançar, cantar e escrever poesia. Desse modo, dois residentes de Inglês locados na escola decidiram promover, juntamente com os/as demais residentes e a preceptora de inglês da escola, um festival de talentos como plano de intervenção.

O plano teve duração de aproximadamente um mês e foi trabalhado nas oito turmas do Ensino Médio da escola. Teve como título “Festival Língua, Cultura, Inclusão e Diversidade: Música, Dança e Poesia em Língua Inglesa” e teve como objetivo principal engajar estudantes do

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Ensino Médio da escola para que esses/as pudessem refletir sobre questões sociais através da música, da dança e da literatura, além de correlacionar os temas do festival com os conteúdos específicos da Língua Inglesa, e estabelecer relações entre diferentes culturas e exercer a autonomia e protagonismo.

Tendo em vista que o Programa Residência Pedagógica é norteado primordialmente pela BNCC, o plano de intervenção também precisou ser articulado com o documento. Nesse sentido, o trabalho se fundamentou, principalmente, nas competências e habilidades propostas pela BNCC para a área de linguagens, além das reflexões sobre Letramento Crítico e ensino de Língua Estrangeira (DUBOC, 2015; MICCOLI, 2015; CUNHA, 2016).

O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre o caráter lúdico e pedagógico do plano de intervenção intitulado “Festival Língua, Cultura, Inclusão e Diversidade”. É uma pesquisa de caráter qualitativo por ter viés interpretativista. Seus processos metodológicos compreendem: leitura de textos sobre a temática e análise de questionários aplicados nas oito turmas participantes no plano de intervenção. Dito isto, os próximos tópicos versaram sobre a elaboração do plano de intervenção, sua articulação com a BNCC e os resultados alcançados através da promoção do Festival.

2 Festival língua, cultura, inclusão e diversidade

Com o avanço da tecnologia e o surgimento de novas teorias sobre ensino e aprendizagem, as discussões sobre trabalhar com diferentes tipos de textos nas aulas aumentaram. Nas aulas de inglês, por exemplo, há inúmeros alunos e alunas pedindo a/os professores/as para trabalharem com textos multimodais, em especial, a música. De acordo com Práxe (2013, p.13), o uso da música nas aulas de inglês pode aprimorar emocionalmente o processo de aprendizagem. Cunha (2016) também defende uma articulação entre o contexto do/a aluno/a com o ensino de língua estrangeira. O autor defende que

A vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior é basilar para o ensino de língua estrangeira [...] por isso, o ensino de língua estrangeira com a utilização de músicas pode ser uma alternativa bastante interessante para a inserção da língua estrangeira em sala de aula, uma vez que se ampliam os vínculos afetivos do aluno com o idioma (CUNHA, 2016, p.74).

Existe uma relação muito forte entre língua, cultura e práticas de linguagem diversificadas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A área de linguagem no Ensino Médio tem a finalidade de preparar os estudantes para que os/as mesmos/as desenvolvam competências e habilidades em que sejam possíveis a articulação do conhecimento dos componentes curriculares com situações socioemocionais, “em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018, p.481).

Como mencionado anteriormente, a ideia de promover um festival de talentos surgiu a partir das observações feitas na ECI Prof. Antônio Gomes, escola onde os residentes participantes do plano de intervenção estão inseridos. Essas experiências vivenciadas na escola, além das leituras de textos teóricos em reuniões de formação, em especial o texto “A Língua Estrangeira no Ambiente Escolar” de Cunha (2016), justificaram a escolha do festival como plano de intervenção.

Os aspectos abordados com a atividade também vão ao encontro de vários tópicos contidos na BNCC para o Ensino Médio. A competência 3, das competências gerais para a Educação Básica, por exemplo, discorre sobre “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p.9). A competência 4 pode ser articulada com a competência 3 e diz respeito a

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p.9).

A promoção do festival de talentos também se justificou pelas competências 1, 2 e 3 da área de linguagens na BNCC-EM. Através de toda a preparação e execução do plano de intervenção, os/as alunos/as participantes foram capazes de:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p.491).

Além disso, as habilidades dessa competência que dizem respeito à análise do “funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses” (p.491), e da utilização das “diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

atuação social” (p.491) foram asseguradas a partir da execução do plano.

O fortalecimento da identidade dos/as alunos/as participantes também foi assegurado durante a realização do festival. A competência 2 para a Área de Linguagens discorre sobre “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia...” (p.492). Esses aspectos puderam ser trabalhados através da música, da dança, da literatura, além da exposição.

Ainda no que concerne a relação da Língua Inglesa e identidade, Duboc (2015) defende o poder da língua para a reflexão sobre questões identitárias e sociais. De acordo com a autora

[...] em um mundo tão globalizado, em que temos agora acesso às diferentes formas de ser, agir e pensar, a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos (DUBOC, 2015, p.210).

Finalmente, a competência 3 para a área de linguagens se caracterizou como base para a realização do plano de intervenção. Essa competência diz respeito a

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p.493).

Algumas habilidades para essa competência são:

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos;

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação;

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética (BRASIL, 2018, p.493).

Desse modo, todo o trabalho desenvolvido durante o plano de intervenção se sustentou majoritariamente na observação do contexto escolar da escola Antônio Gomes, e nas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

competências e habilidades propostas na BNCC Ensino Médio.

2.1 Oficinas - música e dança

Todas as oficinas ocorreram em encontros semanais, sempre durante o intervalo para o almoço na escola. No eixo da música, cada aluno/a participante escolheu a música que gostaria de apresentar. Sempre levávamos a letra das músicas para que eles/as pudessem acompanhar a música com a letra e para que nós trabalhássemos com a pronúncia. Tivemos cerca de 8 oficinas durante todo o mês de julho. Como o Festival foi dividido em 3 eixos - música, dança e literatura, as oficinas ocorriam simultaneamente com os/as residentes responsáveis por cada eixo. Ao todo, 12 alunos/as se engajaram na parte musical do Festival. Entretanto, com as desistências, 10 alunos/as cantaram organizados/as em 5 apresentações.

No eixo da dança, as formações foram divididas em dois momentos. O primeiro momento teve como objetivo proporcionar uma interação dos alunos participantes com a Língua Inglesa, através de textos e vídeos que discorriam sobre a dança *Breaking*, estilo que foi um dos utilizados no segundo momento das oficinas que foram realizadas para propiciar o contato dos/as alunos/as com a dança de uma maneira prática. As formações da dança contavam com cerca de 12 alunos/as, que com as desistências somaram um total de 10 estudantes para a apresentação no festival.

2.2 Oficinas - exposição

Durante a execução do plano de intervenção sentimos a necessidade de incluir todos/as os/as alunos/as do Ensino Médio, visto que muitos/as queriam participar, mas não se sentiam confortáveis para cantar, dançar ou recitar poesia. A partir dessa observação, decidimos incluir uma exposição cultural de países falantes de Língua Inglesa para o primeiro momento do Festival.

Elencamos um país para cada turma do Ensino Médio e trabalhamos com os/as alunos/as 4 aspectos do país: um/a cantor/a ou banda, um/a escritor/a, uma curiosidade e a bandeira/ficha técnica do país. Dentro das turmas, dividimos 4 grupos e cada um ficou responsável por falar sobre um determinado aspecto do país. A organização ficou a seguinte:

Turma	Aspectos
-------	----------

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

1ºA	País: Estados Unidos Bandeira/ficha técnica do país. Cantor/a: Ariana Grande Escritor/a: Suzanne Collins Curiosidade: Basquete
1ºB	País: Austrália Bandeira/ficha técnica do país. Cantor/a: Sia Escritor/a: Markus Zusak Curiosidade: Fauna da Austrália
1ºC	País: Irlanda Bandeira/ficha técnica do país. Banda: U2 Escritor/a: Oscar Wilde Curiosidade: St. Patrick's Day
1ºD	País: Jamaica Bandeira/ficha técnica do país. Cantor/a: Bob Marley Escritor/a: Marlon James Curiosidade: Reggae
2ºA	País: Nova Zelândia Bandeira/ficha técnica do país. Cantor/a: Lorde Escritor/a: Katherine Mansfield Curiosidade: Rugby
2ºB	País: Reino Unido Bandeira/ficha técnica do país. Banda: Queen Escritor/a: JK Rowling Curiosidade: Afternoon Tea
2ºC	País: Canadá Bandeira/ficha técnica do país. Cantor/a: Shawn Mendes Escritor/a: Yann Martel Curiosidade: Stratford Festival
3ºA	País: Nigéria Bandeira/ficha técnica do país. Cantor/a: Wizkid Escritor/a: Chimamanda Ngozi Adichie Curiosidade: Cinema Nigeriano

Tabela 1 - Divisão dos países por turma

Trabalhamos juntos com os/as estudantes durante duas semanas. Eles/as que produziram os cartazes e selecionaram as informações para a apresentação, afinal, os/as alunos/as iriam apresentar todas as produções na exposição. O processo de produção de material foi um pouco dificultoso devido ao tempo que tivemos para elaboração. Entretanto, se caracterizam como momentos mágicos. Trabalhar com todos/as os/as alunos/as e perceber o engajamento de todas as turmas foram partes importantes para que não deixássemos de acreditar que o festival

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ia dar certo. Além disso, esse momento nos aproximou mais ainda dos/as alunos/as. Nos fez perceber também que a motivação é peça-chave para o sucesso.

2.3 Culminância

A culminância do plano de intervenção nos levou a refletir sobre a importância da “cumplicidade” entre todas as partes que compõem a escola. Colocamos o termo “cumplicidade” como o trabalho em equipe que todas as pessoas envolvidas no processo educacional precisam desenvolver. A cumplicidade também pode ser relacionada ao nosso trabalho em grupo na escola. Nós residentes, juntamente com a preceptora, formamos um grupo só: que compartilha ideias, certezas, incertezas, questionamentos. Esse trabalho coletivo foi peça-chave para realização desse plano de intervenção. Nós nos construímos e nos desconstruímos em cada conversa, cada planejamento, cada observação.

Durante o todo o processo de elaboração e execução do plano contamos com a ajuda e o suporte de toda escola, da coordenação à cozinha, da secretária às salas de aula. Para organização da quadra também contamos com a colaboração do Prota - um grupo de estudantes responsáveis pela organização de eventos na escola.

A realização do Festival aconteceu em uma tarde. Começamos com a exposição dos países pelas turmas do Ensino Médio. Ver os/as alunos/as apresentando as coisas que produzimos juntos durante duas semanas foi esplendoroso. Queríamos que eles/as experienciassem um pouco da universidade durante a exposição, e conseguimos concluir que o objetivo foi alcançado.

No segundo momento do Festival, ocorreram as apresentações de música, dança e poesia. Tivemos alguns problemas com os microfones, todavia, isso não tirou o brilho no olhar dos/as participantes e ouvintes. A tarde foi repleta de protagonismo e celebração dos talentos da escola, e esse foi um de nossos objetivos visto que a BNCC coloca esses termos em evidência inúmeras vezes. Além disso, o protagonismo é um dos principais pilares do modelo de Escola Cidadã Integral.

3 Resultados e discussões

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Uma semana depois da realização do Festival voltamos na escola para socialização das atividades realizadas durante o período do plano de intervenção. Para isso, levamos fotos e vídeos do processo e exibimos em todas as turmas do Ensino Médio. A partir da exibição, conversamos com os/as estudantes sobre a experiência de participar do festival. Além disso, aplicamos um questionário ao final de cada aula.

O questionário foi composto de 6 questões que versaram sobre a participação e impressões dos alunos sobre o festival. Ele foi aplicado nas oito turmas envolvidas no plano de intervenção. No total, obtivemos 167 respostas. É importante mencionar que sentimos a necessidade de mudar a última questão do questionário após a aplicação dele na primeira turma. Entretanto, todas as outras questões continuaram as mesmas.

Devido a proporção desse trabalho, optamos por focar apenas nas questões 2, 4, 5 e 6. No que concerne à questão 2, perguntamos a/os alunos/as como foi a experiência de participar do Festival. Dentre as respostas, destacamos as seguintes:

- Muito legal, eu sou muito tímida, mas o festival fez com que eu esquecesse esse momento de timidez e interagi com as pessoas (1°C);
- Foi ótimo conhece um pouquinho de cada cultura e curiosidade de cada país foi incrível. Participei da apresentação de dança e foi tão bom (1ºB);
- Foi algo inovador e diferente. E serviu para nós conhecermos mais sobre a cultura de países de língua inglesa (1ºB);
- Foi legal pelo fato de ser uma experiência nova, e também aprendemos muito durante o tempo de confecção dos cartazes tanto na língua inglesa quanto a cultura de cada país (2ºA);
- Foi uma experiência e tanto, por conhecer novas culturas foi bem legal" (3ºA).

Nessa questão, a maioria das respostas se relacionam. É possível concluir, a partir das respostas, que a realização do festival proporcionou engajamento e interação. Além disso, esse evento se caracterizou como algo novo na escola, como apontam os estudantes do 1ºB, 2ºA e 3ºA. Podemos observar também que o objetivo da exposição foi alcançado, tendo em vista que aprendizagem acerca das culturas aconteceu.

Quando escolhemos os países a serem apresentados na exposição, pensamos que essa seria uma boa oportunidade para a expansão dos conhecimentos dos/as alunos/as acerca dos países falantes de Língua Inglesa. Ao selecionar países como Nigéria e Jamaica, por exemplo, já tínhamos em mente que esses eram pouco explorados como falantes do inglês. A questão 4 versava exatamente sobre essa questão. Perguntamos a/os alunos/as se era do conhecimento deles/as que todos os países apresentados no festival eram falantes de língua inglesa. Se não,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

qual/quais deles tinha sido uma novidade.

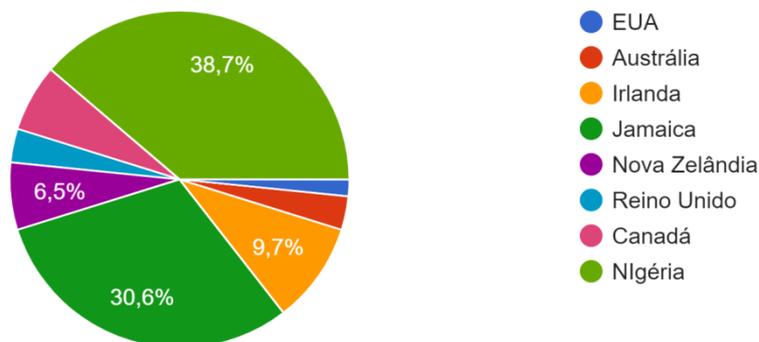


Gráfico 1 - Conhecimento dos/as alunos/as acerca dos países

Como aponta o gráfico, a Nigéria e a Jamaica foram os países que menos se sabiam sobre a língua oficial. Além disso, a Irlanda foi bastante mencionada como país que só conheciam pelo nome. Desse modo, podemos concluir que a exposição se caracterizou como expansão para os conhecimentos linguísticos e geográficos dos/as participantes.

Como mencionamos anteriormente, o plano de intervenção foi pensado a partir das competências e habilidades propostas na BNCC. Desse modo, o título do festival foi escolhido de modo a atender o que é proposto pela Base Nacional. Nesse sentido, perguntamos na questão 5 quais as ligações que poderíamos fazer entre o festival e o nome escolhido para ele.

- Foi trabalhado tudo, a linguagem, cultura, inclusão e diversidade, além de ajudar em novos conhecimentos e ensinar coisas novas e interessantes (1°C);
- Foi um festival para todos, onde todos puderam aprender e serem inclusos na experiência que o festival proporcionou (1°B);
- Tivemos a língua inglesa nos poemas e nas músicas, a cultura dos países e a diversidade entre eles (1°D);
- Total ligação, pois o nome tem tudo haver com o festival, ele abordou a língua, cultura e diversidades" (1°A);
- O festival trouxe para nós diversos meios de entretenimento, envolvendo assim a língua Inglesa dentro da literatura e apresentando a cultura de outros países (2°B).

Essa questão tinha como objetivo fazer os alunos refletiram sobre os aspectos que havíamos trabalhado durante todo o festival. A partir das respostas, concluímos que os/as

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

alunos/as entenderam a proposta do título, assim como puderam fazer ligações entre os termos e a vivência, principalmente entre língua, cultura e diversidade.

Para finalizar o questionário, buscamos compreender qual havia sido a percepção geral deles/as sobre o evento, do que haviam gostado e o que poderia ser melhor. Na maioria das respostas os/as alunos/as destacaram a importância do festival para a construção de conhecimento, destacando-o como algo relevante, assim como uma oportunidade para eles/as mostrarem seus diversos talentos.

- Foi algo necessário e totalmente relevante. O que poderia ter sido melhor era mais dias de festividade (1°C);
- Gostei muito, foi muito produtivo e foi realizado com sucesso, distribuindo novos conhecimentos e troca de experiências. Poderia dar mais tempo para organizar tudo direitinho, mas foi ótimo, uma tarde muito produtiva (1°C);
- Que foi ótimo, pois aprendi muito sobre a Nova Zelândia e sua cultura, que pude conhecer uma artista que eu não conhecia. pra mim não precisa mudar nada (2ºA);
- Acho que foi muito bem planejado, porque mostrou para os alunos países fantásticos que existem além do nome (3ºA);
- Eu gostei dos estandes e as apresentações que deram a oportunidade dos alunos de mostrarem seu talento (2ºA);
- Ensinou várias coisas para os alunos, Nada, foi melhor do que imaginávamos, pois chamo a atenção de todos os alunos, eles estavam bem interessados. Gostei! (2°C)

A partir das respostas acreditamos no sucesso do festival enquanto meio pedagógico, que acrescentou à bagagem desses jovens conhecimentos e experiência, além de servir como estímulo para o desenvolvimento deles/as com a língua, assim como de seus talentos. Entendemos também que grande parte desse sucesso se deu através do caráter lúdico que o festival apresentou desde seu início, proporcionando um clima mais confortável para os/as alunos/as.

Algumas considerações

Com a aplicação do plano de intervenção foi possível fazer com que os/as alunos/as participantes pudessem refletir sobre suas habilidades e papéis na sociedade através da música, da dança e da literatura, além de exercer autonomia e protagonismo. Esses aspectos foram a chave para resultados tão positivos alcançados com a realização do festival.

Um dos nossos objetivos era que o plano contribuísse para a articulação da Língua Inglesa com os contextos que esses/as alunos/as estão inseridos/as e a desmistificação do inglês como

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

inutilizável ou impossível de aprender. Conseguimos, através do Festival, alcançar esses objetivos.

A motivação dos/as alunos/as participantes também foi peça-chave para que o resultado do festival fosse positivo. Vê-los/as todos/as engajados/as, seja pintando a bandeira do país, seja elaborando o cartaz sobre Lorde, cantora neozelandesa, seja ensaiando os passos de dança contemporânea, nos fortaleceu e nos fez acreditar ainda mais que é a motivação é a chave para o sucesso. A realização do festival também foi um momento de protagonismo e celebração dos talentos da escola. Sendo a ECI Prof. Antônio Gomes uma escola que busca sempre engajar os/as estudantes e estimular o protagonismo do/a aluno/a, a festividade não poderia ter sido diferente.

No que concerne à aprendizagem dos/as alunos/as, pudemos constatar, através das observações e análises dos questionários que essa se deu de forma dinâmica, na qual os/as alunos/as aprenderam criando e compartilhando com toda a escola. Nesse sentido, os/as participantes expandiram seus conhecimentos linguísticos e culturais a partir da reflexão sobre a própria Língua Inglesa.

Por fim, concluímos que a Residência Pedagógica tem sido fundamental para a nossa formação docente. Através das atividades desenvolvidas pudemos refletir diretamente sobre os limites e as possibilidades no ensino de línguas. Além disso, a realização do plano foi importante para mostrar o poder do trabalho coletivo. A cumplicidade é peça-chave para o sucesso das atividades pedagógicas. Finalmente, que nunca deixemos de acreditar na educação e que todos/as podem aprender e ensinar. O trabalho realizado no plano de intervenção descrito nesse artigo é prova disso. VIVA A EDUCAÇÃO! VIVA PAULO FREIRE!

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica*. 2018. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf> Acesso em: 19/09/2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

CUNHA, A. G.. *A Língua Estrangeira no Ambiente Escolar*. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura. *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUBOC, Ana Paula. *Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2 ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.

PRÁCE, B. *The pros and cons of using pop music in English primary level-lessons*.



Residência Pedagógica e educação inclusiva: um relato de experiência

Joyce da Silva Cruz de Mendonça (UEPB)¹

Gabriel Fernandes de Oliveira (UEPB)²

Orientadora: Prof^a. Esp^a. Karla Valéria Araújo Silva (UEPB/UFPB)³

RESUMO

A presente comunicação se propõe a discutir sobre as implicações do Programa Residência Pedagógica no processo de formação de uma graduanda em Letras, no que tange, especificamente, à sua compreensão do papel do professor enquanto mediador de práticas/discussões de temas sociais relevantes, a exemplo das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar. Para tanto, este artigo iremos expor um relato de experiência que aponta como a vivência nesse programa tem levado a autora desse trabalho se constituir como agente social responsável por levar para a sala de aula não só momentos de reflexão sobre inclusão, mas também algumas formas de promovê-la no dia-a-dia. Assim, para embasamento das nossas discussões, contamos como os pressupostos teóricos de Pimenta e Lima (2010) e Medrado (2012). Os resultados evidenciam que a vivência na Residência Pedagógica tem permitido à docente em formação reconhecer-se não apenas como mediadora de conhecimentos curriculares, mas também, e principalmente, de uma visão mais empática e humana com respeito às diferenças, o que tem sido crucial para a sua formação e constituição como profissional da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Papel do Professor; Práticas Inclusivas.

ABSTRACT

The present communication proposes to discuss the implications of the Pedagogical Residence Program in the process of formation of a student of Languages, regarding specifically their comprehension of the teacher's role as a mediator of practices / discussions of relevant social themes, such as the policies of inclusion of people with disabilities in the school context. Therefore, in this article we will expose an experience report that points out how the experience in this program has led the author of this work to become a social agent responsible for bringing to the classroom not only moments of reflection on inclusion, but also some ways of promote it in everyday life. Thus, to support our discussions, we count with the theoretical assumptions of Pimenta and Lima (2010) and Medrado (2012). The results shows that the experience in the Pedagogical Residence has allowed the teacher in formation to recognize himself not only as a mediator of curricular knowledge, but also, and mainly, of a more empathic and human view in regard to the differences, which has been crucial to their formation and constitution as a professional of education.

KEYWORDS: Pedagogical Residence; Teacher Role; Inclusive Practices.

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Letras. Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Guarabira, Paraíba, Brasil. joycedscm1996@gmail.com

² Graduando em Licenciatura Plena em Letras. Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Guarabira, Paraíba, Brasil. gabrisfernandes13@gmail.com

³ Especialista em Linguística pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB/Programa de Pós-Graduação em Linguística- PROLING- CAPES. João Pessoa, Paraíba, Brasil. karlavaléria.gba@gmail.com

1 Introdução

Na tentativa de avanço e ressignificação da formação de professores, surgem programas e disciplinas com a finalidade de oportunizar aos alunos de licenciatura um contato mais próximo com a realidade do ofício para o qual está sendo formado e, de acordo com Medrado (2012, p. 152, grifo da autora),

[...] podemos dizer que hoje existe uma univocidade entre pesquisadores e formadores ao conceberem a formação inicial como um espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de um *aprender (re)fazendo*. Esse viés formativo evidencia, por sua vez, a relevância de auxiliar alunos da graduação a revisitarem suas vivências iniciais; a aprenderem, sobretudo, a interpretar os desafios e dúvidas que surgem nas suas primeiras experiências como professores.

Como exemplo de espaços propiciadores dessa aprendizagem sinalizada pela autora, podemos citar o Estágio Supervisionado, a Monitoria, o Programa Residência Pedagógica, entre outros, que objetivam viabilizar ao professor em formação, uma vivência direta com o seu futuro contexto de trabalho. A monitoria, por exemplo, consiste na oportunidade que o licenciando tem de auxiliar um professor da graduação durante suas aulas e desenvolver atividades junto com ele em uma determinada disciplina na universidade. Para tanto, é necessário que o aluno já tenha cursado a disciplina que irá monitorar, pois, o já ter adquirido conhecimentos teóricos referentes a ela, é critério indispensável para a sua aprovação e participação nas atividades da monitoria.

O estágio supervisionado, que também é outro espaço de experiência direta com o ambiente escolar e com o trabalho docente, “passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”, como dizem Pimenta & Lima (2010, p. 55). Por se tratar de um componente curricular na grade de todos os cursos de licenciatura, é realizado em etapas de observação e regência, as quais possibilitam “o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. [...]” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Por sua vez, o Programa Residência Pedagógica, que também consiste em uma oportunidade significativa para adquirir experiência junto ao contexto escolar, visa atender, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aos seguintes objetivos⁴:

- 1 Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercer de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- 2 Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- 3 Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- 4 Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tendo em vista que o Residência Pedagógica inclui o discente/residente nessa experiência após a conclusão de 50% da licenciatura e, a partir dos objetivos que são propostos pelo referido programa, é perceptível que o professor em formação tende a articular os conhecimentos teóricos já adquiridos na academia com a práxis da docência durante o acompanhamento e vivência semanal no contexto escolar.

Dessa forma, esses programas que, no percurso da graduação, oportunizam aos licenciandos vivências com a prática em sala de aula, tornam-se contribuintes para uma melhor formação desses futuros professores, procurando estender para o contexto educativo, os conhecimentos que estes adquirem durante a caminhada acadêmica. O propósito é de que tais práticas se efetivem na sala de aula e que o contato com o seu futuro ambiente de trabalho possa tornar-se um espaço que traga avanços significativos para o aprimoramento da formação docente, visto que a vivência educativa para a qual o estudante de licenciatura está sendo formado e encaminhado, instiga-o a uma postura de agente (trans)formador diante das realidades que lá são encontradas.

Ao cumprir uma funcionalidade na atuação docente dos professores em formação, tais

⁴ Informações disponíveis no site da Capes.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

programas anteriormente citados surgem como um meio de aperfeiçoar e levar os profissionais iniciantes a entenderem a missão do ofício para o qual estão sendo formados, buscando conhecer como a prática acontece no contexto singular de uma sala de aula, tornando-os, assim, profissionais que se encontram(ram) na/com a docência.

Assim sendo, a Monitoria, o Estágio Supervisionado, o PIDIB e a Residência Pedagógica são caminhos para que os estudantes de licenciatura possam se engajar, como uma forma de adquirirem a experiência docente antes mesmo de estarem a frente de uma realidade educativa, isto é, de uma sala de aula.

2 Metodologia

2.1 Contexto da experiência

Considerando que o Programa Residência Pedagógica (doravante PRP) tem contribuído para o reconhecimento com o ofício docente dos estudantes de licenciatura, expomos a seguir um relato de experiência da autora deste trabalho, a qual está vinculada ao Programa desde o mês de agosto de 2018 e atua em uma Escola Cidadã Integral (ECI), que faz parte do novo modelo implantado pelo Governo Estadual da Paraíba.

Na escola em que a residente atua, o Programa é organizado a partir de um cronograma de aulas que devem ser ministradas pelos residentes durante a semana. Cada um deles fica responsável por um determinado conteúdo que deverá ser mediado em uma turma escolhida pela professora preceptora da escola.

2.2 A Experiência

Ao receber a oportunidade de trabalhar produção textual com alunos de uma turma do ensino médio, a residente, de forma autônoma, opta por suscitar uma discussão em sala sobre Educação Inclusiva. A escolha por esse tema se deu a partir de observações prévias na escola, realizadas pela residente, as quais evidenciaram comportamentos indiferentes dos alunos por colegas que apresentam deficiência e, no caso específico da turma em que a residente optou por

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

discutir esse tema, havia uma aluna surda. Logo, se fez necessário dialogar com os alunos sobre o tema de uma forma que todos pudessem refletir sobre a necessidade de respeitar as diferenças e promover às pessoas com deficiência, o direito de envolvimento e socialização de atividades que são oportunizadas a quem é ouvinte.

2.2.1 Primeiro momento da aula

A partir da apresentação de slides, deu-se início à exposição do tema e algumas indagações foram feitas inicialmente com o intuito de sondar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de questões como: “O que são pessoas com deficiência?” “O que significa uma escola ser inclusiva?” “Essa inclusão diz respeito apenas a pessoas com deficiência?” “Como devemos nos referir às pessoas com deficiência?” “O que é acessibilidade?” A partir das reflexões, foram mencionados alguns princípios e paradigmas históricos da educação inclusiva, como também, alguns tipos de deficiências como a física, a intelectual e o espectro autista -que é um transtorno- e também a surdez.

Os alunos apresentaram curiosidade sobre assunto e foi possível perceber, por meio de suas falas, que o comportamento indiferente que muitas vezes eles demonstravam no dia a dia, era consequência do desconhecimento sobre as questões discutidas. Um dos alunos, inclusive falou: “*Professora, meu vizinho é autista, mas não sei como chegar nele, ele vive muito sozinho...*”, uma outra aluna também afirmou que tinha um irmão com autismo, mas nunca não tinha comentado com os colegas. Porém, na ocasião dessa aula, ela compartilhou como era sua rotina com o seu irmão e isso foi muito significativo para todos os que a estavam ouvindo.

2.2.2 Segundo momento da aula

Em seguida, para integrar esse momento de troca de conhecimentos, a residente expôs um vídeo⁵ do *Caso da Escola Clarisse Fecury– Rio Branco*, que teve duração de aproximadamente sete minutos. Nesse vídeo é relatado um caso de uma criança que apresenta paralisia cerebral.

⁵Disponível em: [<https://www.diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-clarisse-fecury-rio-branco-acre-brasil/>].

Com muito esforço, sua mãe o leva em uma bicicleta para à escola que ficava localizada bem distante de sua casa. O mais interessante é que havia próximo à sua residência uma outra escola, mas por não trabalhar de forma efetiva com a perspectiva da educação inclusiva, a mãe optou por realizar esse esforço diário para chegar até a escola *Fecury*, pois nesta havia uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais que trabalhavam com esse intuito.

2.2.3 Terceiro momento da aula

Após a exposição da mídia, a residente provocou mais uma vez algumas reflexões sobre a atual visão dos alunos acerca do tema em questão. Indagações como: “De que forma podemos então contribuir para que a educação inclusiva se efetive?” “Qual o meu papel na sociedade nesse processo de inclusão?” “Quais atitudes necessárias para se promover a educação inclusiva na escola?”, se tornaram pertinentes nesse momento da aula. Por fim, a residente sugeriu a formação de pequenos grupos para que os alunos debatessem entre si e depois expusessem oralmente para toda a turma o que compreenderam acerca de todas as questões que foram trabalhadas nessa aula.

3 Resultados

Como resultados dessa aula, foi possível para a residente refletir acerca do papel significativo que o professor assume junto aos seus alunos, pois esse profissional não é apenas um sujeito que adentra à sala de aula para mediar conteúdos curriculares obrigatórios, mas se constitui um agente social capaz de intervir na realidade desses indivíduos, transformando sua forma de interpretar o mundo e levando-os a se tornarem pessoas éticas e comprometidas com as questões sociais.

Dessa forma, acredita-se que a experiência vivenciada pela residente possibilitou quebras de barreiras que perpassaram os muros da escola. Por mais breve que tenha sido a aula, esta trouxe resultados muito positivos, pois foi possível, em alguns minutos, transformar a sala de aula em um palco de discussões sobre um tema que se faz tão necessário e urgente para ser debatido: a educação inclusiva.

4 Discussões

A experiência vivenciada nessa aula, permitiu a residente perceber também o quanto pequenas discussões podem gerar grandes ações, pois, foi possível constatar as contribuições imediatas que essa troca de conhecimentos nos debates proporcionou a essa turma. Primeiro, o interesse de muitos alunos em aprender, por exemplo, a Libras, para se comunicar efetivamente com a colega de sala. Depois, além da participação voluntária da aluna que relatou a experiência de ter um irmão com autismo, o que foi muito importante, visto que antes dessa aula, a mesma afirmava se sentir “desconfortável” para compartilhar com outras pessoas sobre essa realidade em sua família, tivemos também outro fruto nesse espaço discursivo: a aluna surda expressou satisfação por ter sido representada e acolhida por todos colegas da sua turma.

Enfim, é notável o quanto vivências como essa tendem a contribuir de forma singular para a constituição identitária do futuro professor, pois, o contato com a sala de aula durante o seu processo de formação, pode, de fato, vir a ser um espaço propício para experimentar momentos singulares de crescimento não só profissional, mas também humano.

5 Conclusão

Como visto neste trabalho, o programa Residência Pedagógica corrobora com a formação inicial do licenciando, por estabelecer uma ponte entre universidade x escola e prática x teoria. As experiências vivenciadas e adquiridas promovem o encontro entre saberes que permitem que o professor em formação se constitua como agente social responsável por levar para a sala de aula temas relevantes e indispensáveis para discussão nesse âmbito, como a exemplo da Educação Inclusiva.

Ao ministrar a aula relatada, foi perceptível para a residente a mudança de pensamentos e comportamentos, como também o estabelecimento de uma relação mais significativa e empática entre todos os alunos, os quais, desde então, buscaram a partir das discussões, incluir a colega surda em seus nos grupos de socialização e com isso, a participação desta passou a ser mais

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

frequente nas aulas. Logo, torna-se de fato evidente que o envolvimento que o PRP tem proporcionado à futura docente uma contribuição significativa para a compreensão do ofício docente e do papel do professor, que consiste não só em mediar conteúdos curriculares, mas, sobretudo influenciar ações humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: [<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>]. Acesso em: 20 set. 2019.

MEDRADO, B.P. *Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional*. In: MEDRADO, B.P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 151-168.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

Nacional de Línguas e Linguagens

As vivências dos discentes de Ensino Fundamental da ECI Monte Carmelo: o primeiro contato com a disciplina de Língua Espanhola

Antonio Rodrigues da Silva Filho (UEPB)

Josiene da Silva Barbosa (UEPB)

Helaine de Souza Maciel (UEPB)

Orientador: Prof^a. Maria Izabel Silva Moura (UEPB)

RESUMO

Sabendo da importância de conhecer e aprender uma Língua Estrangeira, nos deparamos atualmente com o contexto político que tenta reprimir a possibilidade de termos contato com ela. No entanto, após muitas lutas conseguimos por lei, o direito de ter nas salas de aula de ensino fundamental e médio das escolas públicas, sobretudo no estado da Paraíba, outra língua estrangeira, além do inglês. Neste trabalho, nos atentaremos em observar os efeitos causados nos alunos, especificamente do ensino fundamental da ECI Monte Carmelo na cidade de Campina Grande -PB, ao terem seu primeiro contato com a disciplina de Língua Espanhola, elucidando a importância de ter outra língua estrangeira. Dessa forma, iremos relatar as vivências que ocorreram em turmas do ensino fundamental II da respectiva escola, as quais constatamos que se faz indispensável a presença da disciplina de Língua Espanhola neste contexto. Este artigo é de cunho descritivo e bibliográfico, partindo das análises sobre as vivências destes alunos com a disciplina por intermédio da aplicação de um questionário e de pressupostos teóricos segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ALVES (2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) e outros documentos que auxiliam na qualificação deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Estrangeira; Vivências; Disciplina de Língua Espanhola;

RESUMEN

Sabiendo de la importancia de conocer y aprender una Lengua Extranjera, nos encontramos en un contexto político que intenta reprimir la posibilidad de tener contacto con ella. Sin embargo, después de muchas luchas, hemos logrado por ley, el derecho a tener en las aulas de primaria y secundaria de las escuelas publicas, especialmente en el estado de Paraíba, otra lengua extranjera, además del inglés. En este trabajo, se prestará atención en observar los efectos causados a los estudiantes de la escuela primaria de ECI Monte Carmelo en la ciudad de Campina Grande- PB, al tener su primer contacto con la asignatura de Lengua Española, dilucidando la importancia de tener otra lengua extranjera. De esa forma, iremos relatar las experiencias que ocurrió en clases de enseñanza primaria II de la respectiva escuela, en las que consideramos imprescindible la presencia de la asignatura de Lengua Española en este contexto. Este artículo es de naturaleza descriptiva y bibliográfica, partiendo de las análisis sobre las experiencias de estos estudiantes con la asignatura por intermedio de la aplicación de un cuestionario y de supuestos teóricos según la Ley de Directrices Educativas y la Ley de Fundaciones (LDB 9394/96), ALVES (2016), el currículo nacional común (BNCC 2017) y otros documentos que ayudan en la calificación de este artículo.

PALABRAS-CLAVE: Lengua Extranjera; Experiencias; Asignatura de Lengua Española;

Introdução

O aprendizado de idiomas é um fenômeno antigo em nossa sociedade. Desde séculos atrás, essa prática já era presente devido a necessidade de interação com outras nações. Mesmo na contemporaneidade, nada mudou em relação a essa demanda, tendo as pessoas ainda uma grande necessidade de aprender um idioma além do seu materno. No Brasil, a busca por estudar um segundo idioma é enorme, sendo a Língua Espanhola um dos idiomas mais procurados para conhecer e instituir-se. No país, ocorreram grandes fenômenos no que concerne a necessidade de aprender uma nova língua, por meio da promulgação da Lei 11.161/2005 onde indica a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas brasileiras, (BRASIL, 2005). Diante da efetivação desta lei, pouco valor foi dado a ela, ocasionando na revogação da mesma, apresentada na lei 13.415/2017, conhecida como a lei da reforma do ensino médio.

Diante disso, cada estado brasileiro reagiu de forma diferente, sendo a Paraíba o primeiro a oficializar o idioma em questão nas escolas estaduais no currículo do ensino fundamental e médio, com apresenta-se na lei 11.191/2018 após reforma do ensino médio. A partir dessa iniciativa, cidadãos paraibanos foram contemplados com uma língua estrangeira a mais, inserida no currículo de suas escolas públicas, podendo eles optarem por aprender uma das línguas ofertadas nas escolas. Com a efetivação desta lei, em 2019 as aulas de espanhol começaram a ser aplicadas nas escolas, nos Ensinos Fundamentais II e no Ensino Médio, sendo ainda novidades para alunos do 6º ao 9º ano.

Portanto, para este trabalho foi necessário perceber uma afinidade conceituada e uma admissão por parte dos alunos da Escola em questão, onde observaremos tais apontamentos dos estudantes integrais na participação da disciplina de Língua Espanhola, mediante à aplicabilidade didático-pedagógica no ensino do idioma como uma segunda língua para estudantes brasileiros. Iremos explanar as vivências dos alunos de ensino fundamental da rede pública, em particular da Escola Cidadã Integral Monte Carmelo, após o primeiro contato dos discentes com o idioma espanhol. Após o contato dos discentes com a disciplina, relataremos fatores que contribuíram para a participação dos mesmos nas aulas e do empenho deles em aprender características categóricas do idioma.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Nesta concepção, o trabalho está segmentado em três partes, sendo a primeira delas uma apresentação sobre a importância em aprender a língua espanhola nas mais diversas esferas sociais, culturais e econômicas, enfatizando valores contribuintes que favorecem e qualificam o sujeito para viver em sociedade. Na segunda parte, será apresentado o percurso da língua espanhola no Brasil desde a implementação da lei nº 11.161/2005 que dispõe da inserção do idioma espanhol nos currículos das escolas do país até a atualidade, elucidando outras leis importantes que refletiram nela. Por fim, na última parte, serão expostas vivências dos alunos da ECI Monte Carmelo no primeiro contato com a língua espanhola através da implementação da disciplina por intermédio de dados estatísticos feitos através de questionário aplicado na escola e relatos de experiência enquanto residentes do programa Residência Pedagógica da CAPES no subprojeto de letras-espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Durante a confecção do artigo, nos empenhamos a buscar diversos materiais bibliográficos a fim de obter um suporte necessário e reforçador para a realização desta pesquisa. Partindo desse pressuposto, este trabalho contém abordagem descritiva, pois segundo Triviños (1987, p.110) “o estudo descritivo pretende descrever com ‘exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Fazendo o uso da aplicação de um questionário e através também da observação, tentaremos demonstrar a diferença que houve no contexto do ambiente no qual será analisado o objeto de estudo. Além disso, a pesquisa mostra em sua conjuntura a abordagem bibliográfica, pois o que segundo Lakatos e Marconi (2003, p.183) apresenta como definição:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

1 A importância de aprender a língua espanhola em contexto

A Língua Espanhola vem ganhando um amplo espaço em muitos países nos últimos anos. Essa língua se eleva na contemporaneidade, de diversas formas representativas, seja através da música, da literatura, das relações comerciais ou até mesmo através da presença de

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

estrangeiros nativos da língua espanhola que viajam para diversos países do mundo a fim de conhecer, trabalhar e até morar. No Brasil, essa prática citada anteriormente é devidamente comum, isso porque o país encontra-se localizado em uma região atrelada a diversos países falantes da língua espanhola, sendo rodeado pela maioria deles.

O castelhano, nome também atribuído a língua espanhola, é o idioma oficial em 20 países, e falada em mais de 21 países. Postulado o segundo idioma mais falado no mundo em relação a nativos falantes da língua, tendo mais de 500 milhões de falantes nativos, perdendo somente para o chinês, com o mandarim, este idioma vem ganhando bastante notoriedade a nível global, e decorrente a isso, a demanda em aprender a língua cresce consideravelmente.

Nas últimas décadas no Brasil, a língua espanhola vem desempenhando um papel importante e ganhando um espaço significativo em seus mais variados âmbitos. O idioma é levado em consideração por diversos fatores pelos brasileiros, sendo esses, econômicos, sociais, políticos e pessoais. Habitualmente no país, é comum, durante uma entrevista de emprego, o entrevistador solicitar do entrevistado o domínio de um idioma, sendo o mais cobrado a língua espanhola, já que na maioria das vezes é levado em consideração o contexto geográfico onde a língua encontra-se presente.

Outro fator decorrente na qual nos atentamos é contexto político, pois quando falamos das relações entre países da América do Sul, logo é pensado nos acordos comerciais, a exemplo do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Um acordo comercial entre países Sul-Americano, composto por Uruguai, Argentina, Paraguai e Brasil, formando então um amistoso conchavo. É notório que entre os países que compõem a chave do Mercosul, apenas o Brasil é o país que possui o idioma distinto, sendo ele o português, e os demais a Língua Espanhola.

Como é citado nos PCN'S (1998, p.23), é necessário "(...) considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul)". A partir desse ponto de vista do documento, é explanado na OCEM (2006, p.127), que "É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul.". No entanto, vemos uma necessidade enorme de conhecer e aprender o espanhol, para fins comerciais.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Nos fatores sociais, cabe ressaltar que o indivíduo é preparado para conviver harmonicamente em sociedade, e por isso cabe a ele conhecer e respeitar aspectos singulares do próximo, sejam aspectos linguístico, cultural, social ou físico. Permitir-se conhecer o próximo, atitude contribuirá consideravelmente para sua formação como indivíduo, pois são esses fatores que favorecem o sujeito, contribuindo para torná-lo um ser humano melhor para o convívio em sociedade. Vários são os aspectos que colaboram para aprendizagem de Língua Espanhola no Brasil, e por esta razão faz com que muitos brasileiros busquem aprender o idioma a fim de integralizar em sociedade.

Neste contexto, levamos em consideração o ensino da língua portuguesa em paralelo ao ensino de língua espanhola, na qual apresentam características similares por serem provenientes do latim. Considerando tais similitudes, muitas pessoas acabam acreditando que estão entendendo tudo que está sendo dito em um diálogo com nativo falante do espanhol, e por isso acreditam que não precisam estudar o idioma para entendê-lo. Esse fator jamais deve ser considerado, apesar da língua espanhola ser um idioma extenso, ela ainda está presente em mais de vinte países, sendo manifestadas das mais diversas variações possíveis.

Sabemos da importância de estudar uma língua e para a maioria dos brasileiros o desejo de aprendê-la, reflete para um conhecimento de conhecer uma nova cultura e estar integralizado diante do fenômeno da globalização. Sendo assim, muitos amantes da língua espanhola sentem-se bloqueados em aprender, devido ao pouco valor que é ainda atribuído ao ensino da língua. O espanhol é um idioma que está presente nas mais variadas nações e esferas sociais, e por isso o seu aprendizado deve ser levado em consideração, principalmente para os brasileiros mediante a aprendizagem de línguas.

2 A conjuntura da língua espanhola nas escolas do estado da Paraíba: caminhos percorridos

Com a sanção da Lei Federal nº 11.161/2005 em 05 de agosto de 2005, preconiza o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais e Institutos Federais. Brasileiros que usufruem do ensino público, puderam gozar do direito de aprender outra língua estrangeira, além da inglesa, podendo ter o contato com ambas em sala de aula. No artigo

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

1º desta lei, ficou determinado que a língua espanhola fica incluída no currículo do ensino médio, sendo de obrigatoriedade a escola fazer sua oferta e matrícula facultativa para o aluno, podendo ele optar por estudar ou não a disciplina.

Na lei citada anteriormente, ainda no artigo 1º, o documento declara que “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei” (BRASIL, 2005, s/p), podendo ela ser executada plenamente até 2011 em território nacional. Com a sua inserção nos currículos federais, foram realizadas mudanças em diversos documentos que dizem respeito a educação nacional, como é comentada na OCEM:

O presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (OCEM, 2006, p.127).

Entretanto, até o ano de 2011, como era esperado que a disciplina de língua espanhola fosse executada plenamente em território nacional, a maioria dos estados brasileiros não reproduziram a oferta dessa língua nas escolas, sendo que não foi diferente com os estados nordestinos, como contempla Alves (2016):

Com isso, os governos estaduais deveriam ofertar vagas em concursos públicos para professores de língua espanhola, com a finalidade de cumprir o que foi determinado. Porém, não foi constatada a execução de certames em todos os estados nordestinos (ALVES, 2016, p.7).

Com o transcorrer dos anos, e ao pouco valor dado à lei 11.161/2005, o ritmo da inclusão da Língua Espanhola no Brasil encontrou-se estancada, tendo somente algumas escolas reproduzindo o que a determinava. Neste sentido, em 2017 foi aprovada a lei nº13.415/2017, denominada Reforma do Ensino Médio, na qual alterava radicalmente a face do currículo do ensino médio no país, fazendo mudanças em leis já existentes, mudando informações e desconsiderando fatores irrelevantes para a educação nacional, pois:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, s/p).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

A Reforma do Ensino Médio, traz um marco importante para os docentes de Língua Espanhola e discentes acadêmicos. Quando ocorre a revogação da Lei nº11.161/2005, que inclui majoritariamente o espanhol no ensino médio, cada estado brasileiro reagiu de maneira distinta a saber da retirada da disciplina do currículo do ensino médio federal. O estado da Paraíba, através da associação de professores de espanhol APEEPB, travou árduas lutas com objetivo de conquistar um espaço para implantação do idioma em todo território paraibano.

No ano de 2018, com o ressurgimento da APEEPB, a nova administração buscou meios de inserir o espanhol a contexto estadual e municipal. No ano anterior, através de uma iniciativa popular, o atual presidente da Associação de Professores, o Professor Jair Ibiapino, insiste na luta de inserir a Língua Espanhola na rede municipal no currículo do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano e na modalidade EJA, do município paraibano de Areial. Com a aprovação da lei nº 17/2017, começaram a ser ministradas aulas de Língua Espanhola no município, tornando Areial a primeira cidade a incluir o idioma espanhol no currículo educacional pós reforma do ensino médio.

A lei nº11.191/2018, que dispõe da inserção do ensino de Língua Espanhola no currículo educacional do estado da Paraíba, a câmara dos deputados aprovou no dia 05 de setembro de 2018, a inclusão deste componente na grade curricular do ensino médio, como matrícula facultativa para os alunos, oferecendo-lhes uma carga horária de uma aula semanal para cada série. Já no ensino fundamental, a carga horária é de duas aulas para cada série, ficando facultativa a sua oferta, onde fica a critério da escola decidir ou não se vai disponibilizá-la para os estudantes. Após a aprovação estadual, a lei é vetada, para isso a associação atua rapidamente com suas prerrogativas e derruba o veto estabelecido anteriormente, permitindo ao espanhol o seu espaço na grade educacional.

Por fim, municípios paraibanos como Santa Rita, Campina Grande, Esperança, Mogeiro, e demais cidades aprovaram a língua espanhola no currículo de ensino fundamental das suas respectivas escolas, com o auxílio fundamental dos líderes da associação de professores, que pensando no bem-estar dos seus associados e colegas de profissão, conquista a cada dia o espaço devido da língua espanhola em território paraibano. Por sua vez, a língua espanhola, no estado da Paraíba é acessível a todos os estudantes que fazem uso da rede pública estadual de ensino.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Discussões e resultados:

As políticas públicas têm como objetivo proporcionar o direito à cidadania e corrigir problemas sociais de desigualdades entre as pessoas de determinadas classes. Para sanar essa lacuna, a escola é um ambiente ao qual pode possibilitar ao aluno sentir-se igual perante todos, como está descrito na OCEM (2006):

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (OCEM, 2006, p.5).

A legitimação da lei 11.191/2018 a qual inclui o ensino de Língua Espanhola no currículo do estado da Paraíba oferece este direito para aqueles usuários de serviços públicos, fazendo com que eles tivessem acesso a aprender uma outra língua estrangeira na escola de forma gratuita e acessível, constatada no currículo nacional. Decorrente de tal aprovação, foi realizada uma pesquisa mediante a observação de alunos universitários participantes do programa Residência Pedagógica do subprojeto de Letras - Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por meio de um relato de experiência e de um questionário aplicado pelos residentes do projeto para alunos do ensino fundamental da Escola Cidadã Integral Monte Carmelo, no bairro do Centenário na cidade de Campina Grande-PB.

Sendo o primeiro ano de regimento da Língua Espanhola nas séries de fundamental II da ECI Monte Carmelo, foi constatado que houve uma identificação positiva com os alunos do ensino fundamental em relação a disciplina.

Por intermédio do questionário realizado na escola, nas turmas de 6º ao 9º anos, foram entrevistados cerca de 100 alunos entre 11 a 16 anos. Foram realizadas perguntas sobre: “O que você acha de estudar língua estrangeira na escola? ”; “Qual disciplina de línguas você apresenta mais facilidade em aprender? ”; “Você acha que pode aprender tudo sobre um idioma na escola pública? ”, e dentre outras outras perguntas como mostra as figuras 1 e 2 abaixo:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Figura 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA – CIAC
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL

Questionário
Série: 3ª A Idade: 24

Sexo: () masculino (x) feminino () outro

1 – o que você acha de estudar língua estrangeira na escola?
() ótimo (x) bom () regular () ruim

2 – Qual disciplina de língua estrangeira você gosta mais de estudar? Justifique.
() Inglês (x) Espanhol
Espanhol é mais fácil.

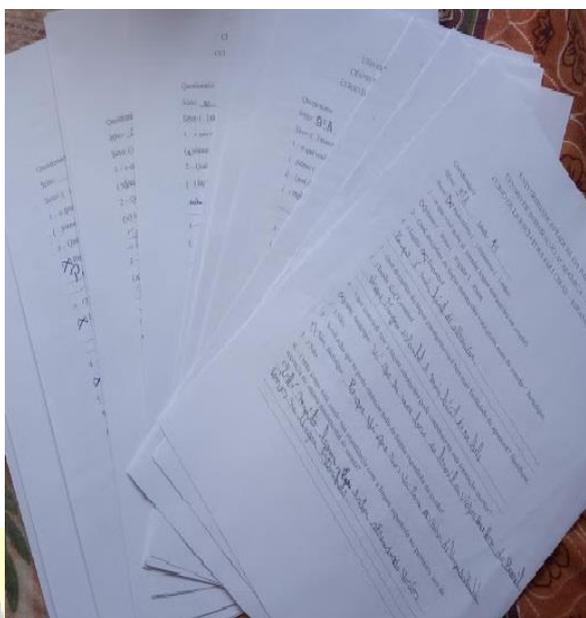
3 – Qual disciplina de língua estrangeira você tem mais facilidade de aprender? Justifique.
() Inglês (x) Espanhol
Espanhol as palavras são parecidas com o português, e é mais fácil de entender.

4 – Você concorda que a língua estrangeira pode contribuir na sua formação escolar?
(x) Sim. Justifique: sim, porque aprendendo coisas novas.
() Não.

5 – Você acha que se pode conhecer tudo da língua espanhola na escola?
() Sim. Justifique:
(x) Não.

6 – Conte como está sendo sua experiência com a língua espanhola no primeiro ano de regência no ensino fundamental da escola?
está se aprendendo, pois a língua espanhola não é fácil, mas também não é difícil.

Figura 2



Imagens do arquivo pessoal, 2019.

Contudo, nos questionários foram explanados positivos em relação a aceitabilidade do alunado para com a disciplina de Língua Espanhola. A maioria dos estudantes classificaram a disciplina como ótima, representando 60%, cerca de 26% do alunado a denominou como boa e apenas 14% a classificaram como regular. Foi constatado também que 80% dos alunos do ensino fundamental gostaram de estudar castelhano em suas práticas diárias na qual 70% dos estudantes afirmaram ter mais facilidade em aprender o idioma por apresentar uma mera semelhança com a língua materna.

Quando questionados qual disciplina de línguas estrangeiras mais gostavam de estudar, a maioria optou pelo espanhol justificando o aprendizado ser menos complicado enquanto os demais alunos argumentaram que é mais conveniente aprender o inglês pelo seu grau de importância perante a sociedade atual. Ao serem perguntados sobre qual disciplina o aluno apresentava mais facilidade em aprender a língua, os que escolheram o espanhol, alegaram o fato de ser mais fácil aprendê-la devido a sua similitude com o português, e os adeptos da Língua Inglesa, mencionaram ser mais fácil aprender o inglês pois o contato com a língua na escola e em cursinhos de idiomas é frequente e anoso. Por fim, quando perguntados se concordavam que a língua estrangeira

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

poderia contribuir para sua formação escolar, os que disseram sim, justificaram com o propósito de obter uma boa carreira profissional e social e aos que optaram por não concordar, fundamentaram que uma aula semanal é insuficiente para aprender um idioma, principalmente se tratando da aprendizagem objetivando um avanço na carreira profissional e social futura.

Desse modo, percebemos que a maioria dos alunos do ensino fundamental da Escola Cidadã Integral, tiveram uma afinidade formidável quando em contato com a nova disciplina, ao conhecer o novo idioma. A esta ação reflexiva, soma-se a importância de analisar a Língua Espanhola à um novo meio de obter conhecimento. A língua foi apresentada aos alunos tanto pela professora quanto pelos residentes do Programa, que em conjunto mediaram as aulas da disciplina, usando de metodologias diversas para sua primeira aplicabilidade e sociabilidade com os estudantes, ainda que os alunos não possuíam sequer conhecimentos prévios acerca do espanhol, sendo para eles algo novo sendo explanado nas aulas.

Considerações finais

Para aprender uma língua estrangeira se faz de suma necessidade possuir noções básicas acerca do objeto de estudo, seja noções de escrita, leitura, oralidade ou conhecimentos culturais, objetivando facilitar o processo de aprendizado, como é citado nos PCNs de 1998:

Possíveis aspectos de conhecimento de mundo sobre os quais se pode apoiar a aprendizagem de Língua Estrangeira: utilização como recurso necessário e primordial para usar a língua estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral; utilização para reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes (BRASIL, 1998, p.72-73).

Aliada à essas questões, o contato com um novo idioma na atualidade é um ponto chave que diferencia o sujeito socialmente e economicamente dos demais que não possuem noções linguísticas de outro idioma ou de qualquer conhecimento além da língua materna.

Durante a estadia como residentes do programa Residência Pedagógica da CAPES na escola, percebemos a necessidade de ofertar mais de uma língua estrangeira no currículo escolar, pois existem fatores que contribuem para essa necessidade, como a afinidade dos alunos com a nova língua ofertada, fatores econômicos presentes neste conjunto, no que concerne discorrer a possuir pelo menos o domínio da leitura na língua proposta para fins trabalhistas, já que esse é uma das práticas mais comuns de lograr aprendizado ao ter contato com o idioma na escola, como

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

é afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.20), em que “(...), a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno”.

A partir dos relatos expostos sobre o percurso da Língua Espanhola até sua implementação nas escolas estaduais da Paraíba e sua reprodução, o desejo de aprender um novo idioma suscitou para a maioria dos alunos do ensino fundamental da escola, o interesse em participar mais ativamente das aulas, na tentativa de falar e fazer leituras no idioma espanhol, além de instigar a curiosidade em testemunhas fatores culturais de países hispano falantes, podendo o sujeito, imergir-se na cultura do outro. Por fim, a semelhança linguística e cultural do português e do espanhol facilita para despertar o interesse dos alunos para aprender a nova língua, logo o processo de aprendizagem ocorre com bastante facilidade no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fabilene Vitória Paulino. *A situação do ensino da língua espanhola no estado da Paraíba*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In: Diário Oficial da União*. Brasília. DF. 1996.
- Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- Acesso em: 24 de jun. de 2019.
- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *In: Diário Oficial da União*. Brasília. DF.
- Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- Acesso em: 24 de jun. de 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília. DF. 2017.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

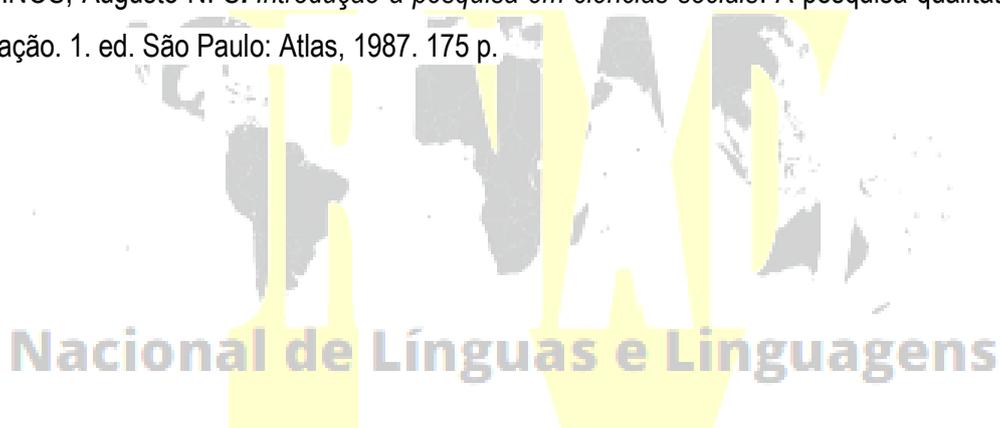
Acesso em: 10 de jul. de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. In: Documento. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: [S. l.], 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. 1.ed. Brasília: 1998. DIÁRIO OFICIAL. *Lei nº n° 11.191, de 29 de agosto de 2018*.

Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. *In: Diário do poder Legislativo*. Diário Oficial, 2018 LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.



Formação docente, estágio supervisionado e Residência Pedagógica: um relato de experiência

Ana Karla Marcelino de Melo ¹

Regimário Costa Moura ²

Orientadora: Tatiana Fernandes Sant'Ana ³

RESUMO

O Estágio Supervisionado é uma das etapas mais importantes na formação do professor dentro de uma licenciatura, pois para muitos graduandos é o primeiro contato com a realidade educacional como docente, e há alguns desafios nessa jornada que precisam ser superados; um destes é o curto período de tempo da prática docente no estágio. Isso rende ao aluno, futuro professor, apenas um recorte do que é de fato a experiência de ser professor. Por outro lado, o programa Residência Pedagógica, que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores lançada pelo Ministério da Educação (MEC), não sofre com esse obstáculo, pois permite uma completa imersão do docente em sala de aula. Por isso, é objetivo deste trabalho discutir como a Residência Pedagógica contribuiu para o enriquecimento da prática docente nas aulas de Língua Portuguesa durante o Estágio Supervisionado II. Tal discussão é importante porque permite aos graduandos conhecer a colaboração que a formação extracurricular proporciona às disciplinas obrigatórias do currículo da formação inicial de professores. Utilizando a metodologia do relato de experiência e o aporte teórico de Pereira (2010); Pimenta e Lima (2004); Koch (2008) e os Documentos oficiais da educação brasileira (Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e Base Nacional Comum Curricular (2017)) chegamos à conclusão de que a Residência contribui com um conhecimento empírico mais amplo da sala de aula e isso faz com que o Estágio Supervisionado seja melhor desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica; Estágio supervisionado; Formação docente.

ABSTRACT

Supervised Internship is one of the most important stages in teacher education within a degree, as for many undergraduates it is the first contact with the educational reality as a teacher, and there are some challenges in this journey that need to be overcome; one of these is the short time of teaching practice in the internship. This gives the student, future teacher, just a snippet of what is actually the experience of being a teacher. On the other hand, the Pedagogical Residency program, which is part of the National Teacher Training Policy launched by the Ministry of Education (MEC), does not suffer from this obstacle, as it allows a complete immersion of the teacher in the classroom. Therefore, it is the objective of this paper to discuss how the Pedagogical Residency contributed to the enrichment of teaching practice in Portuguese Language classes during Supervised Internship II. Such discussion is

¹ Graduanda, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, Paraíba, Brasil. anamarcelinomelo@gmail.com

² Graduando, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, Paraíba, Brasil. regimariocm@gmail.com

³ Doutora, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, Paraíba, Brasil. tatianasanta@gmail.com

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

important because it allows undergraduates to learn about the collaboration that extracurricular training provides to the required subjects of the initial teacher education curriculum. Using the experience report methodology and the theoretical contribution of Pereira (2010); Pimenta and Lima (2004); Koch (2008) and the Official Documents of Brazilian Education (Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e Base Nacional Comum Curricular (2017)) we concluded that the Residence contributes with a broader empirical knowledge of the classroom and this makes Supervised Internship better developed.

KEYWORDS: *Pedagogical residence; Supervised internship; Teacher training.*

1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) postula que a formação dos profissionais de educação tem como um dos fundamentos “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Prevista em lei, a disciplina de Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório em diversos cursos superiores, principalmente em licenciaturas. O componente Estágio Supervisionado II possibilita aos alunos, futuros professores, o primeiro contato com o ato de lecionar. Não apenas observando ou auxiliando um terceiro, e sim praticando o que tanto foi discutido ao longo das disciplinas pedagógicas da universidade.

Como pode ser visto no trecho acima da LDB o objetivo do estágio é a associação entre teoria e prática, mas, é importante questionar se isso realmente acontece. Paulo Freire declara, em *Pedagogia da Autonomia*, que o “discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria” (1996, p. 47) mas o que observamos na universidade é uma verdadeira dicotomia, ou melhor um paradoxo da teoria x a prática. Na maioria esmagadora das disciplinas estudadas o que se tem é excesso de teoria e carência de prática; daí, surge o desafio ao nos deparamos com uma disciplina prática, como Estágio Supervisionado II: Como realizar uma prática que ao mesmo tempo siga a teoria e seja funcional, se o que estudamos é uma teoria desvencilhada da prática?

Uma das hipóteses do porquê existe tal dilema nos estágios é de que o período de regência é muito curto, não há tempo suficiente para trabalhar, na escola, as teorias. Por isso, com o intuito de ampliar o contato dos licenciandos com a sala de aula, foi criado o programa de Residência pedagógica, uma ação que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e objetiva aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos estudantes, futuros professores, promovendo a imersão destes nas escolas de educação básica.

Por realizar o Estágio Supervisionado em concomitância à Residência Pedagógica,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

propomos, como objetivo deste trabalho discutir como o programa contribuiu para o enriquecimento da prática docente nas aulas de Língua Portuguesa durante o Estágio Supervisionado II. Utilizando a metodologia do relato de experiência e o aporte teórico de Pereira (2010); Pimenta e Lima (2004); Koch (2008) e os Documentos oficiais da educação brasileira (Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e Base Nacional Comum Curricular (2017)) descreveremos as etapas constituintes do estágio, para traçarmos reflexões acerca da prática docente da disciplina em concomitância com a Residência Pedagógica.

2 Relato de experiência

Há um consenso entre muitos professores da área de que o ensino de língua deve ser permeado pelas teorias da corrente interacionista, e estas teorias implicam diretamente no estudo de gêneros textuais. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do ensino fundamental “A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24) Ou seja, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, se faz necessário o estudo e a compreensão dos gêneros textuais. Corroborando com esta informação, porém citando de forma mais incisiva, estão os *Referenciais Curriculares do estado da Paraíba* (RCPB), quando dizem que “a concepção de linguagem como fenômeno interativo, aliada à compreensão de letramento nos conduz, necessariamente, à adoção dos gêneros textuais como eixo norteador das atividades em sala de aula” (PARAÍBA, 2010, p. 46)⁴. Em documento mais recente, citamos a Base Nacional Comum Curricular, ao versar que a proposta:

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65)

Assim como versa a teoria, utilizamos os gêneros textuais como eixo de nossas aulas.

⁴ O documento define letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, com as quais os indivíduos se envolvem nos seus contextos sociais.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Através dos gêneros textuais foi possível trabalhar com os diversos campos de ensino da disciplina Língua Portuguesa: a leitura, a escrita e a gramática.

Conforme registra o pedagogo Paulo Freire em *A importância do ato de ler*, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p.09). Citação importante para refletir que ler não é uma simples atividade de decodificação, e sim um processo complexo que envolve as relações humanas, a percepção dos mundos, por isso, a leitura foi algo que prezamos bastante no nosso trabalho docente. As aulas contaram com leitura silenciosa, em voz alta, coletiva e dramatizada. Diretamente relacionada à leitura, temos a escrita que é de mesma natureza, um processo interativo

Nesse caso, assume-se uma concepção de linguagem enquanto processo de interação (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013) e considera-se o texto como o “lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). Assim, “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (*idem, ibidem*, p. 11, *grifos das autoras*) e, por conseguinte, a escrita é também uma atividade de interação, nas palavras de Pereira: “deve ser vista como um processo, uma prática constituída de várias ações” (2010, p. 181, *grifos nossos*).

Pereira também apresenta um conceito que faz parte do processo de escrita: a reescrita. Como já citado, a escrita é um processo constituído de várias ações, “planejamento, textualização, revisão e reescrita” (2010, p. 181). A autora define esta última como “parte do processo de produção textual, em que o aluno é estimulado a trabalhar as dificuldades de aprendizagem apresentadas em seu texto, sob a orientação do professor” (*idem, ibidem*, p. 182). Não é apenas uma atividade de higienização, como destaca a linguista, é sim, uma atividade de reflexão sobre o texto escrito.

Sobre o ensino de gramática, destacamos dos RCPB a seguinte citação: “os conteúdos de gramática não serão mais os determinantes do planejamento pedagógico, mas serão concebidos (trabalhados) como ferramentas necessárias nas práticas de recepção e de produção de textos” (PARAÍBA, 2010, p. 58). Assim, procuramos nortear o ensino de gramática de forma contextualizada, para que ela se desenvolvesse como ferramenta para a compreensão dos textos.

A intervenção foi realizada em uma turma de 26 alunos do Oitavo ano do ensino fundamental, em uma escola municipal do município de Campina Grande, Paraíba, sob supervisão

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

da professora preceptora do programa Residência Pedagógica, Ana Cláudia Soares Pinto. Foi planejada uma sequência didática de 18 encontros para a realização do 2º bimestre letivo do ano de 2019 e foram ministradas 5 aulas semanais, durante 13 semanas. Através do tema *O lugar onde vivo*, abordamos os conteúdos denotação, conotação, figuras de Linguagem, predicativo do sujeito e predicativo do objeto bem como a leitura de gêneros textuais diversos sobre o tema e a leitura/produção textual do gênero crônica.

Iniciamos a produção da sequência didática adaptada do modelo da escola de Genebra proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Durante toda a nossa prática, buscamos adaptar o conhecimento obtido na universidade a respeito do ensino e aprendizagem ao contexto real do ensino.

Ao início da produção da sequência, procuramos textos que se adequassem ao que precisava ser trabalhado, dentro da temática proposta, já que, mesmo o livro didático trazendo textos correspondentes para o conteúdo, por vezes, só ele se mostrava insuficiente para uma abordagem que deixasse os alunos instigados, seja pela seleção de texto contida no livro, que na maioria dos casos eram na verdade apenas excertos textuais, ou porque o livro continha um número muito reduzido deles para se trabalhar o assunto. Os entraves estruturais da escola impediam a escolha de gêneros audiovisuais para serem trabalhados em sala, por isso a saída escolhida foi aproveitar o máximo do espaço de uma folha para então distribuir aos alunos.

Aqui já se pode destacar alguns pontos de como a Residência Pedagógica foi importante no desenvolvimento do estágio. Por termos realizado um trabalho de observação com os alunos por muito mais tempo que o Estágio Supervisionado permite, selecionamos textos que correspondiam aos gostos dos alunos e que faziam parte do contexto social no qual estavam inseridos. Dentre os textos selecionados, figuraram músicas do *rapper* Crioulo e resenhas de séries televisivas atuais. O tempo de convivência também foi um dos pontos positivos, pois nos permitiu conquistar a simpatia dos discentes e conseqüentemente propiciou a construção de um ambiente de cooperação entre nós e eles.

Iniciamos com a leitura do gênero que foi produzido pelos alunos, a crônica, focando em estrutura e características em geral; depois, focamos na leitura de gêneros diversos (como a música, o poema, a tirinha, a resenha, a fotografia e a pintura) sobre o tema norteador, *O lugar*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

onde vivo. Seguido a isso, solicitamos a primeira versão escrita do gênero crônica com o tema supracitado. Com a primeira versão em mãos, pudemos construir em cima delas, aulas que buscaram desenvolver a competência escrita dos alunos. Abordamos então os conteúdos gramaticais na compreensão dos textos produzidos pelos alunos e norteamos a reescrita de modo que eles pudessem utilizar os recursos trabalhados.

O tempo de um bimestre foi crucial para a reescrita do gênero pedido, pois este processo foi demorado e necessitou de um trabalho mais atento. Algo que não teria acontecido na disciplina de Estágio Supervisionado apenas, visto que os alunos estagiários não contam com um bimestre completo para realizar uma intervenção em uma disciplina, e sim um curto espaço de tempo.

Além disso, tínhamos constantemente o auxílio da professora preceptora e da coordenadora do projeto, em reuniões quinzenais e, extraordinariamente, reuniões pós aulas ministradas. Soma-se aqui mais um ponto positivo da Residência Pedagógica aliada ao trabalho do estágio: o acompanhamento constante dos profissionais do ensino superior junto aos estagiários. Isso nos permitia uma autoanálise contínua bem como as reflexões acerca do que precisava ser melhorado e como.

Com anos de experiência em sala de aula, a professora preceptora nos orientava como proceder diante de algumas situações, como lidar com este ambiente mesmo sabendo dos problemas que o sistema educacional do Brasil possui. Atuação esta que não seria possível apenas na regência do estágio supervisionado, visto que os professores das escolas assumem uma posição mais neutra para permitir ao estagiário a realização de seu trabalho.

Outro ponto a se destacar é justamente a imersão no ambiente escolar que a Residência Pedagógica permite; se a função do estágio é propiciar ao aluno graduando o *modos operandi* de uma sala de aula, há alguns avanços relacionados a isso, como por exemplo: no estágio não se participa de reuniões escolares e nem projetos que são organizados e efetuados frequentemente nas instalações das escolas; e na maioria dos casos, não há a necessidade de se elaborar provas ou atribuir notas aos alunos.

Os itens supracitados, no entanto, fazem parte do projeto de submersão da Residência. Assim, foi necessário elaborar provas, já que elas eram solicitadas pelo sistema de administração da escola, bem como as provas de recuperação. Participamos ativamente na organização e execução de eventos na escola, como evento comemorativo de Dia das mães, Sarau Literário e

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Mostra Pedagógica.

Conclusão

Buscamos neste trabalho discutir como o programa Residência Pedagógica contribuiu para a prática docente do Estágio Supervisionado, sendo esta uma disciplina obrigatória dos currículos dos cursos superiores de Licenciaturas e aquele um programa de formação de professores extracurricular.

Através da descrição da nossa intervenção de Estágio, que aconteceu concomitante (na mesma escola e com a professora preceptora do programa) à Residência Pedagógica, chegamos à conclusão de que a Residência permite um conhecimento mais empírico da sala de aula, por causa de uma maior imersão neste ambiente.

Os principais pontos destacados são o acompanhamento continuado da professora preceptora da disciplina na escola, bem como o da professora supervisora do programa da Instituição de Ensino Superior, algo que não é comum no estágio supervisionado; o tempo dedicado à produção e execução da sequência de atividades que é bem maior na Residência; e a imersão docente permitida por este programa.

Estes aspectos comprovam o quão é importante a participação de alunos licenciandos nos projetos extracurriculares de iniciação à docência. Pois essas experiências permitem uma ampliação das disciplinas práticas da universidade, promovendo assim, uma formação inicial mais completa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, dez, 1996.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf]

acesso em: 03 out. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOPPE, M. C.; COSTA- HÜBES, T. C. Concepções de leitura na educação básica e sua relação com a Prova Brasil. In: *XI Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) Anais*. Cascavel, PR: Artigos, p. 01-15, 2013. ISSN: 2177-8892.

Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/simposio7.html]

acesso em: 30 nov. 2018

PEREIRA, R. C. M. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PARAÍBA. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba. Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Linguagens e Diversidade Sociocultural*. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

Reflexões sobre a produção de material didático no programa Residência Pedagógica: a construção de um tutorial em Língua Inglesa com alunos do Ensino Médio da rede pública

Mariana Felipe Borborema (UFCG)*1
Vanessa Alves de Almeida (UFCG)*2
Prof^a. Vivian Monteiro (Orientadora/UFCG)*3

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) constitui-se uma das ações da política nacional de Formação de Professores para promover a imersão do licenciando na escola de educação básica a fim de que este desenvolva competências necessárias a um ensino de qualidade. A elaboração de materiais didáticos faz parte do repertório do curso de formação proposto pelo PRP, pois é parte do exercício da docência. Este trabalho, portanto, relata a experiência das autoras desta pesquisa, residentes do curso Letras Inglês da UFCG, com a construção de um tutorial em língua inglesa feita por alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande. A opção pelo relato dessa experiência surgiu pelo fato de ela ter promovido os multiletramentos e a multimodalidade na aula de LI e ter integrado as quatro habilidades da língua. O aporte teórico adotado engloba o conceito de gênero discursivo, segundo Rojo & Barbosa (2015); os pressupostos sobre multiletramentos e multimodalidade, discutidos por Kersch, Coscarelli e Cani (2016); a visão sobre materiais didáticos, conforme Ramos (2009); e as reflexões sobre formação crítica de professores propostas principalmente por Pimenta & Lima (2017). A pesquisa é considerada qualitativa, descritiva e exploratória, nos termos de Gil (2007). Ao final da pesquisa, constatou-se que tanto alunos quanto residentes obtiveram resultados positivos com a construção do tutorial. Os alunos por terem tido a oportunidade de produzir um tutorial escrito e gravado em LI, e as residentes por poderem refletir com mais profundidade sobre o exercício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Tutorial; Multiletramentos; Multimodalidade; Formação docente.

ABSTRACT

¹ Graduanda em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil, marianafranca13@gmail.com

² Graduanda em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil, nessaalvesdealmeida@hotmail.com

³ Professora adjunta da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil, vivian-monteiro1@hotmail.com

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

The Programa Residência Pedagógica⁴ (PRP) is one of the initiatives of the national Teacher Training Policy to promote the immersion of the preservice trainee into the basic education setting so that he/she develops the necessary skills for good quality teaching. The development of teaching material is part of the repertoire of the teacher training course of the PRP for it integrates the teaching practice. This paper, therefore, reports the experience of two authors of this research, residents of the PRP of English Letters Course at UFCG, with the construction of a tutorial in English by third year high school students from a public school of Campina Grande. The option to report such experience arose from the fact that it promoted multiliteracies and multimodality in the English as a Foreign Language classroom and integrated the four language skills. The theoretical framework adopted includes the concept of discourse genres presented by Rojo & Barbosa (2015); the assumptions about multiliteracy and multimodality discussed by Kersch, Coscarelli and Cani (2016); the perspective on teaching materials suggested by Ramos (2009), and the reflections on critical teacher education proposed by Pimenta & Lima (2017). The research is considered qualitative, descriptive and exploratory, according to Gil (2007). At the end of the research it was found that both students and residents obtained positive results with the construction of the tutorial. The students benefited from producing a written and recorded tutorial in EFL, and the residents were able to reflect more deeply on the teaching practice.

KEYWORDS: Tutorial; Multiliteracies; Multimodality; Teacher training.

1 Considerações iniciais

O Programa Residência Pedagógica constitui-se uma das ações da política nacional de formação de professores cujo objetivo maior é, segundo o *site* do Programa, promover a imersão do licenciando na escola de educação básica para que este desenvolva competências necessárias a um ensino de qualidade. O licenciando tem a oportunidade de estagiar por um ano e meio no ambiente escolar de modo que possa verificar a rotina de funcionamento da escola desde o seu espaço físico, projeto pedagógico, até a ministração das aulas. Neste relato, daremos destaque à construção de um tutorial durante as aulas de estágio. A elaboração de materiais que atendam às demandas do contexto de ensino-aprendizagem em que estagiários e estudantes estão inseridos fomenta muitas reflexões sobre o exercício da docência. Este trabalho, portanto, relata a experiência de duas autoras desta pesquisa, residentes da Residência Pedagógica (RP) de Letras Inglês, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com a implementação de um tutorial em língua inglesa (LI) para alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande.

A opção pela construção de um tutorial durante a etapa de planejamento das aulas veio da percepção da importância de trabalhar os multiletramentos e a multimodalidade na sala de aula de LI e integrar as quatro habilidades estudadas nas aulas de línguas (ouvir, falar, ler e escrever). Coscarelli e Kersch (2016) advogam a importância de serem consideradas as novas tecnologias

⁴ A possible translation for such program could be: *Pedagogical Residency Program*.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

no ensino de línguas, dentro da perspectiva dos multiletramentos, com o intuito de levar a escola a contemplar as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais. Os textos multimodais, por sua vez, estão em toda parte e, por isso, via de regra, fazem parte do repertório de leitura dos alunos (cf. KERSCH, COSCARELLI & CANI, 2016); então, abordar um texto multimodal como o tutorial, por exemplo, em sala de aula, significa realizar um trabalho bastante próximo da realidade dos aprendizes.

Considerando a experiência profícua que o trabalho com o referido gênero propiciou tanto para os aprendizes quanto para as residentes, decidimos relatá-la neste trabalho. Assim, o presente relato está dividido em: pressupostos teóricos, metodologia, relato e discussão dos resultados e considerações finais, além destas considerações iniciais. No aporte teórico, trazemos breves considerações sobre formação de professores, nos termos de Pimenta e Lima (2017) e Zabalza (2014); discutimos os pressupostos sobre multiletramentos e multimodalidade segundo Rojo (2012), Kersch, Coscarelli e Cani (2016); e apresentamos a concepção de gênero discursivo apresentada por Rojo e Barbosa (2015). Na metodologia, explicamos a tipologia, o contexto, o *corpus* e os participantes da pesquisa, e descrevemos os procedimentos de geração dos dados. Em seguida, procedemos ao relato propriamente dito de nossa experiência, no item relato e discussão dos resultados. E, por fim, mostramos a importância desta experiência para nós enquanto professoras em formação inicial.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Formação de professores e estágio supervisionado

Estágio e formação de professores são duas coisas indissociáveis, já que a prática é fundamental para a formação e a formação é primordial para a prática. Assim, Pimenta e Lima (2017, p.28) explicam que o exercício de qualquer profissão é “prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou realizar uma ação”, mas também teórico, pois pesquisas ancoram ou motivam as ações. Para as autoras (Pimenta e Lima, 2017), o estágio é uma forma de se praticar a profissão docente, constituindo-se em um momento muito importante, pois, segundo elas, é a partir da experiência do estágio que o licenciando em formação reafirma a sua escolha profissional.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Zabalza (2014) corrobora essa visão ao afirmar que, o estagiário precisa sentir-se professor, vivenciar, envolver-se com intensidade na experiência de ensino. O estágio supervisionado, portanto, leva o estudante a integrar as atividades intelectuais, que estão presentes nas atividades acadêmicas, à sua prática profissional.

Nesse processo de estágio, estão também presentes a figura do supervisor e do coordenador para auxiliar o estagiário em sua trajetória. O supervisor é o professor em formação continuada (graduado) que já atua na escola e que recebe o estagiário para inseri-lo na realidade escolar. O coordenador de estágio é o professor pesquisador que, além de instrumentalizar o licenciando para o campo de estágio, integrando a teoria estudada ao exercício da docência, busca propiciar a interlocução entre universidade e escola e levar o estagiário a perceber que o território escolar é também um campo teórico e não somente prático (PIMENTA e LIMA, 2017). A partilha de conhecimentos e experiências promovidas pela interação entre supervisor, coordenador e estagiário fomenta a prática de troca de saberes, onde as contribuições de cada um são bem-vindas, e visa gerar o amadurecimento profissional de todos os envolvidos para um bem comum que é aprendizagem dos alunos.

A importância do estágio tem adquirido especial relevo na atualidade (cf. PIMENTA & LIMA, 2017), num contexto que urge a formação de mais profissionais que proporcionem um ensino de qualidade, e, nesse sentido, políticas públicas nacionais surgem na tentativa de levar o licenciando a desenvolver competências e habilidades para o exercício da docência. O Programa Residência Pedagógica (PRP) nasce nesse contexto, e visa, como dissemos, promover a imersão do graduando de licenciatura na escola de educação básica⁵. Nele, o aluno cumpre o estágio, numa escola da rede pública de ensino, e participa de toda a sua rotina, e não somente das aulas da disciplina para a qual está se preparando. O estagiário, por exemplo, tem acesso às reuniões de planejamento do Projeto Pedagógico do Curso e ao planejamento anual e semanal das aulas nas coordenações de área específicas. O supervisor neste projeto é chamado de preceptor e trabalha em conjunto com o orientador para guiar o graduando nas suas atividades⁶. Nesse sentido, formação inicial e continuada andam de mãos dadas, pois

o PRP possibilita a articulação entre formação inicial e formação continuada

⁵ Os objetivos do PRP são encontrados no próprio site do Programa, disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

⁶ As funções de cada participante também estão disponíveis no site do Programa.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

por meio da imersão dos residentes-estagiários em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores da escola-campo, considerados colaboradores no processo de formação de universitária (ZABALZA, 2014, p. 251).

Por fim, pode-se dizer que o estágio promovido pelo PRP se diferencia do estágio regular pelo fato de, além de sugerir uma carga horária de regência mais elevada, dispor de bolsas de estudo para os estagiários, o que os auxilia na permanência do curso. No processo de estágio supervisionado, parte das atividades inclui o planejamento das aulas, que se desdobra na seleção e elaboração de materiais didáticos adequados aos objetivos das aulas. No próximo item, abordaremos o conceito de gêneros discursivos bem como sua importância no contexto de ensino de LI, especialmente na etapa seleção/elaboração dos materiais didáticos.

2.2 Gêneros discursivos: conceito e importância no contexto de ensino de LI

A seleção/construção de determinado material didático, por parte de um professor de línguas, reflete, de modo implícito ou explícito, as crenças que ele tem sobre linguagem, ensino e aprendizagem⁷. A visão de linguagem que se preconiza nos tempos atuais é como prática social, e não mais como mero instrumento de comunicação, tal como pressupunha uma concepção comunicativa de língua (CASTAÑOS, 1993). Nesse sentido, um professor de LI que pretenda adotar/elaborar materiais didáticos coadunados com as novas propostas teórico-metodológicas de ensino de línguas estrangeiras, deve considerar os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem (cf. MONTEIRO, 2003).

Segundo Marcuschi (2002, p. 23), gêneros são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades socio-comunicativas”. Rojo e Barbosa (2015) acrescentam que os gêneros discursivos⁸ são entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública para viabilizar a interação com as outras pessoas. O conceito de gênero discursivo, portanto, está associado às práticas de linguagens que são utilizadas pelos falantes através do contato cotidiano,

⁷ Fazemos ressalva a esta assertiva quando o professor é obrigado a adotar certo material didático pela instituição escolar mesmo que não se coadune com a visão teórica expressa no material.

⁸ Rojo e Barbosa (2015) utilizam o termo ‘gêneros do discurso’ ou ‘gêneros discursivos’ para o que Marcuschi (2002) denomina de ‘gêneros textuais’. No escopo desta pesquisa, ambos os termos são intercambiáveis uma vez que os autores utilizados se diferenciam apenas em termos terminológicos e não conceituais.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

tais como: solicitar informações, conversar, criticar, entre outras. Tais práticas, por sua vez, são definidas historicamente. Vejamos o que Monteiro (2003) relata a esse respeito:

Esses textos, que Bakhtin (2000) denomina de gêneros do discurso, são dados historicamente aos indivíduos, através da cultura, e por isso fazem parte da prática social dessa cultura. É através dos gêneros do discurso que a língua nos é dada, pois expressam formas de perceber e compreender o mundo (MONTEIRO, 2003, p.18).

Os gêneros discursivos precisam ser considerados como objeto de ensino aprendizagem pelo fato de serem subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, como construímos nossa identidade e como buscamos alcançar nossos objetivos sociais (PEREIRA, 2007, p.2). Professores de língua estrangeira (LE), em geral, desejam

oferecer condições para que seus aprendizes sejam capazes de usar plenamente a língua-alvo. Para isso, é preciso investir em um ensino que promova a compreensão de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo. O trabalho com gêneros textuais certamente favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão auditiva, e produção de textos orais e escritos na língua alvo (DELL'ISOLA, 2009, pp. 99-100).

O ensino pautado nos gêneros discursivos contempla a sua estrutura organizacional, linguagem, conteúdo, aspectos culturais, bem como os modos de circulação social, promovendo, assim, o efetivo uso da língua. O material didático, por sua vez, deve contemplar essas questões a fim de tornar o aprendizado mais significativo para o aluno. Às vezes, o professor tem liberdade para elaborar o seu próprio material, às vezes precisa utilizar o livro didático (LD) proposto pela escola, ou pode incorrer em ambas as situações. Mesmo que seja obrigado a utilizar um LD, tal professor não precisa ficar 'engessado' pelos conteúdos sugeridos, ele pode utilizá-lo como "ferramenta auxiliar" à sua proposta de ensino e adaptá-lo conforme as necessidades prementes e a sua formação teórica (RAMOS, 2009). A essa altura, gostaríamos de referenciar as palavras da autora:

[...] é essencial que o professor saiba avaliar, modificar, complementar, levando em conta os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha (estrutura física, recursos disponíveis etc.), as necessidades e desejos dos alunos, as necessidades locais e, principalmente hoje, as novas concepções de ensino/ aprendizagem e de linguagens vigentes nos documentos oficiais (RAMOS, 2009, p.194).

Considerando tais palavras, destacamos a questão das necessidades e desejos dos alunos, pois nossa prática tem mostrado que o aprendizado é mais significativo quando os alunos

se sentem 'empolgados' para se exporem a um determinado assunto. Isto quer dizer que eles mostram mais receptivos para estudarem gêneros que são mais presentes em suas práticas cotidianas. O tutorial foi um exemplo disso para nós, pois, por ser parte das práticas sociais dos aprendizes, teve grande receptividade no âmbito do nosso estágio, e nos motivou a elaborar materiais que envolvessem as quatro habilidades da língua e contemplassem a sua tipicidade enquanto gênero e o seu caráter multimodal, promovendo multiletramentos. A respeito do tutorial e dos conceitos de multiletramentos e de multimodalidade, falaremos no próximo item.

2.3 O gênero tutorial, os multiletramentos e a multimodalidade

Retomando a questão dos gêneros, Rojo e Barbosa (2015) explicam que os gêneros discursivos se distinguem em primários e secundários. Os primários são aqueles que ocorrem nas mais diversas situações informais, as quais todos os falantes participam corriqueiramente. Ao passo que os secundários são mais formais, complexos e servem a finalidades públicas em vários campos da atividade humana. O gênero tutorial pode ser considerado um gênero secundário, tendo em vista sua finalidade discursiva pública.

De acordo com Santiago (2014), alguns gêneros são influenciados pelos avanços tecnológicos, a exemplo do gênero tutorial que pode ser usado para fins de atividade ou como uma adaptação tecnológica do gênero manual de instrução, que anteriormente era impresso, porém foi sendo modificado devido ao uso das redes de compartilhamento de informações. Santiago (2014) define o gênero tutorial como sendo “um texto especializado, repleto de termos, cujo objetivo é instruir um indivíduo ou um conjunto de indivíduos que necessitam de determinadas orientações para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como uma rede social” (p.1). Além disto, o tutorial é um gênero multimodal e, portanto, possibilita não só o aprendizado de sua estrutura típica, mas também permite o contato dos alunos com as diversas tecnologias, promovendo, dessa forma, o multiletramento.

Em décadas passadas, o conceito de leitura estava relacionado à capacidade de deduzir a intenção do autor ou simplesmente decodificar o significado de um signo, ou seja, o principal objetivo do ensino de línguas era apenas promover a decodificação dos sentidos de um texto (MONTEIRO, 2003). Ser letrado, nesse contexto, era reconhecer (ler) e produzir (escrever) o

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

código linguístico. Porém, com o desenvolvimento das pesquisas sobre a linguagem como um fator dialógico, e com o avanço da tecnologia (que possibilitou o surgimento de novas mídias), percebeu-se a necessidade de se ter uma pluralidade de formas de abordagens aos textos, pois os próprios textos se diversificaram muito. Temos como ilustração os gêneros de natureza hipertextual, onde alguns deles (i.e., *chats*) possibilitam o indivíduo se comunicar com diferentes interlocutores, ao mesmo tempo, e com propósitos variados. Desse modo, essas novas formas de interação social e os novos gêneros requerem outras práticas de letramento para além da leitura/escrita tradicionais, pressupondo, assim, um indivíduo multiletrado. Trabalhar com multiletramentos, conforme Coscarelli e Kersch (2016), significa levar em consideração duas perspectivas: “o uso de (novas) tecnologias e a diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global” (p. 11).

Dentre os letramentos exigidos pela sociedade atual, podemos destacar, no âmbito desta pesquisa, o letramento digital, que surgiu da necessidade de se apreender as novas tecnologias e as novas formas de textos híbridos; textos esses que

associam sons, ícones, imagens, estáticas em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados (CANI & COSCARELLI, 2016, p.15).

Tais textos são considerados multimodais porque envolvem uma multiplicidade de linguagens e semioses em sua constituição, e, portanto, propiciam a interface com “o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos” (CANI & COSCARELLI, 2016, p.19). Assim, desenvolver uma prática pedagógica que contemple a complexidade dos textos multimodais pode oportunizar espaços de aprendizagem fomentadores de uma construção do conhecimento colaborativa.

Apesar dessa vantagem, esses textos podem apresentar desafios aos respectivos leitores por possuírem características específicas e exigirem uma prática de leitura do texto convencional somada aos elementos simbólicos que são propositalmente empregados nesses textos para provocar intenções objetivas. Esses elementos simbólicos possuem “marcas constitutivas próprias em suas configurações como cores, formatos, tamanhos de fontes, imagens, sons, dentre outros” e deverão ser interpretados pelo leitor (CANI & COSCARELLI, 2016, p. 16). Cabe ao professor de línguas promover um ambiente de aprendizagem em que isto se torne possível.

3. Metodologia

3.1 A tipologia da pesquisa

Este relato insere-se no paradigma interpretativista de pesquisa, pois escapa ao escopo da objetividade científica tradicional que ab-rogava um conhecimento neutro, sem de juízo de valores e livre de implicações político sociais (FAERMAN, 2014). As considerações desta investigação são simbólicas, subjetivas e possuem implicações político-pedagógicas, sem renunciar ao rigor científico típico de trabalhos desta natureza.

Quanto aos seus objetivos, a presente pesquisa pode ser considerada descritiva e exploratória (GIL, 2007). É descritiva pelo fato de descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade, no nosso caso, descreve o processo de elaboração de materiais didáticos com o gênero tutorial e de sua aplicação em sala de aula. Considera-se, também, uma pesquisa exploratória porque visa proporcionar aos investigadores uma maior familiaridade com o problema à medida em que se envolvem com a pesquisa (cf. GIL, 2007). Na nossa experiência, ao passo em que refletíamos sobre a elaboração e aplicação dos materiais didáticos em sala de aula, mais ampliava-se a compreensão tínhamos dos fenômenos ali presentes, levando-nos a procurar mais fontes bibliográficas que pudessem ancorar nossas descobertas e a reorientar nossas hipóteses.

3.2 As participantes, o corpus e o contexto da pesquisa

As participantes desta investigação incluem as duas residentes, autoras deste relato, e a coordenadora do subprojeto de Língua Inglesa do PRP do *campus* sede da Universidade Federal de Campina Grande, também orientadora deste trabalho.

O *corpus* da pesquisa é constituído de uma sequência de atividades didáticas, sobre o gênero tutorial, aplicada durante três aulas em uma turma de 25 alunos de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba.

3.3 O processo de geração de dados

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

O planejamento das aulas ministradas no PRP era conduzido primeiramente pela orientadora do subprojeto e depois reorientado pelo preceptor da escola-campo conforme as necessidades dos aprendizes e da própria escola. O planejamento era feito visando elaborar sequências didáticas com os gêneros específicos e os conteúdos gramaticais relacionados a esses gêneros sugeridos pelo livro didático adotado na escola. A ideia era aproveitar o material didático dos alunos, porém complementar esse material com atividades alternativas que explorassem gêneros discursivos que estivessem mais relacionados às práticas sociais dos alunos.

Foram pensadas sequências de atividades didáticas com alguns gêneros discursivos que constavam no LD, com o objetivo de gerar engajamento por parte dos alunos e, conseqüentemente, uma maior aprendizagem da LI, porém, a sequência com o gênero tutorial se sobressaiu às demais possibilidades porque poderia a) integrar as quatro habilidades da língua; b) promover o multiletramento e c) aprofundar o trabalho com a multimodalidade.

Esse trabalho tinha a possibilidade de integrar as quatro habilidades porque, antes de produzir um tutorial, os alunos seriam expostos a tutoriais em vídeos em LI, ou seja, primeiramente eles teriam que *ouvir* na língua-alvo. Em seguida, eles *leriam* um tutorial que constava no LD deles a fim de conhecer melhor o gênero e perceber o uso do imperativo para dar instruções. Em uma outra aula, após uma série de exercícios escritos trabalhando a tipologia injuntiva pelo uso do imperativo, eles deveriam *escrever* um tutorial. E, depois da correção desse tutorial escrito, na aula seguinte, eles deveriam *gravar* um tutorial em vídeo, procurando *falar* o idioma da forma mais adequada possível ao que é típico no gênero em foco.

Ademais, a opção por um tutorial teria chances de promover o multiletramento dos alunos porque, além de aprenderem os aspectos discursivos pragmáticos do gênero em questão, eles teriam que aprender a lidar (caso não soubessem) com o aparato digital apropriado para produzi-lo. Além disto, o trabalho com o uso adequado de elementos multissemióticos para a produção de um vídeo poderia gerar um aprofundamento com a multimodalidade. Por estas razões, optou-se pelo trabalho com tutoriais.

4. Relato e discussão dos resultados

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Dividimos as sequências de atividades didáticas com o gênero tutorial em três aulas separadas porque assim poderíamos trabalhar os conteúdos e as habilidades exigidas em cada aula com mais profundidade. A cada aula, primeiramente propiciávamos um momento de debate sobre o tema, depois expúnhamos o conteúdo relativo à tipicidade do gênero e à linguagem adequada para elaborá-lo, e aplicávamos as atividades. Ao observarmos as dificuldades de cada aluno mais detalhadamente, procurávamos dar o suporte necessário para a sua aprendizagem, recapitulando aulas anteriores, tirando dúvidas e explicando novamente os conteúdos, caso necessário. Essa era a sistemática regular das aulas, mas vamos explicitar agora em que consistiu cada etapa.

Aula 1

No primeiro momento da aula, levamos os alunos a refletirem sobre as diversas tecnologias que usamos no dia a dia, fizemos perguntas básicas como: a) O que é tecnologia para você? b) Que tecnologias temos hoje em nossa sociedade? c) Quais dessas novas tecnologias você mais faz uso? Após isso, tivemos como objetivo introduzir questões relativas ao gênero foco da aula, como nos recomendam as teorias de gênero (MARCUSCHI, 2002; ROJO & BARBOSA, 2015). Então, fizemos perguntas sobre o gênero a ser trabalhado: Você conhece um tutorial? O que é um tutorial? Faz uso deles? Que tipos de tutoriais você assiste ou já assistiram? Quais as características de um tutorial? Exploramos a **escuta** em LI, exibindo dois vídeos relacionados ao gênero tutorial. O primeiro intitulava-se “7 smartphone photography tips & tricks”⁹ e o segundo “How to change wallpapers and theme in Samsung Galaxy M30”¹⁰. Em seguida, os alunos receberam um texto impresso com duas atividades. Para realizar a primeira, eles deveriam identificar o tempo e o modo dos verbos presentes no primeiro vídeo, e, para realizar a segunda, deveriam marcar as palavras que ouviram no segundo vídeo. Aqui está o excerto da atividade 1:

⁹ Este vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fTz4Nhgm_SQ

¹⁰ Este vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cuMIiMcdgXw&=&t=4s>

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Quadro 01

✓ Observe as frases abaixo e identifique o tempo e o modo dos verbos:

- Take a pano drive-by.
- Put a small drop of water on the lens.
- Plug in your headphones.

Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Após a correção das atividades, explicamos sobre a tipologia injuntiva presente no gênero tutorial e, em seguida, os alunos realizaram uma atividade onde deveriam identificar, de acordo com o vídeo exibido anteriormente, quais frases eram instrucionais. O conteúdo gramatical utilizado para estas explicações está no quadro 2, a seguir.

Quadro 2

USO DO IMPERATIVO - TIPOLOGIA INJUNTIVA

O texto injuntivo ou instrucional está pautado na explicação e no método para a concretização de uma ação. Ele indica o procedimento para realizar algo, por exemplo, uma receita de bolo, bula de remédio, manual de instruções, editais e propagandas.

GRAMMAR ACTIVITY

Considerando o tutorial sobre conserto de celulares, quais das frases abaixo são instrucionais? Sublinhe-as.

- *I go here selected as home screen course.*
- *You get to see any more people that are available within your phone.*
- *Click on camera folder and select any picture.*

Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Os aprendizes iriam comparar as informações do tutorial do vídeo com um tutorial presente livro didático deles. O objetivo era estimulá-los a **leitura** em LI e levá-los a perceber as semelhanças e diferenças entre os dois textos observando o tempo e modo verbal presentes no gênero. Além disto, o aspecto multimodal do vídeo foi resgatado. Vimos como os elementos imagéticos e sensoriais se articulavam para a produção de sentidos, conforme sugerem Cani e Coscarelli (2016).

Por fim, concluímos a aula discutindo sobre as características presentes em um tutorial,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

segundo preconiza Santiago (2014). Os alunos interagiram muito bem nessa aula, discutiram sobre as atividades e tiraram algumas dúvidas sobre o uso da tipologia injuntiva. Percebemos que tanto nós como eles estávamos concentrados na aula e, desse modo, a aula ficou mais fluida e objetiva, saindo conforme o planejado.

Aula 2

Nessa aula, usamos mais um vídeo como exemplo do gênero tutorial. O vídeo era intitulado “How to VLOG on your Phone - 5 Tips for Beginners”¹¹ e abordava sobre como fazer um vlog em forma de tutorial, apresentando 5 dicas para iniciantes. Em seguida, os alunos iriam enumerar as dicas de acordo com a sequência em que apareciam no vídeo, e responder em que modo verbal se encontravam. Seguimos a sequência de atividades conforme ilustrada no quadro abaixo:

Quadro 03

LISTENING ACTIVITIES AND GRAMMAR IN CONTEXT
1. Vamos assistir a um tutorial onde o <i>youtuber</i> Mike Chudley apresenta 5 dicas para fazer um bom vlog.
2. Enumere as dicas sugeridas de acordo com a ordem em que aparecem no vídeo.
() Check the lighting.
() Just make a start and practice.
() Prepare your phone.
() Use good basic apps to edit.
() Always film landscape, not portrait.
3. Em qual modo os verbos da questão anterior aparecem? O que caracteriza esse modo? Você se lembra?
4. O <i>youtuber</i> , nas suas instruções, não utilizou alguns dos verbos que sugerimos na questão 2. Faltou o que chamamos de paralelismo. Vejamos, que linguagem ele, de fato, apresentou:
✓ Lighting.
✓ Just <u>make</u> a start.
✓ <u>Prepare</u> your phone.
✓ Basic editing apps
✓ Always <u>film</u> landscape.

Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Posteriormente, dividimos a turma em equipes de 4 ou 5 alunos, e pedimos que eles escrevessem um tutorial em inglês de acordo com o tema sugerido na atividade “como fazer fotos em um celular”. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar as palavras

¹¹ Este vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aUIXtRexdUU>

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

necessárias para elaborar o seu texto, utilizando o imperativo em LI, assim como também tirar suas dúvidas com as residentes.

Através da análise das respostas às atividades, pudemos perceber que os alunos estavam bem familiarizados com o gênero, assim estavam preparados para dar início às produções escritas. Novamente, durante a aula, os alunos interagiram muito bem, tiraram dúvidas acerca do gênero tutorial, e iniciaram a produção escrita. Os alunos não concluíram a atividade escrita a tempo e optaram por finalizá-la em casa, o que permitimos para que eles tivessem tempo de assimilarem as informações obtidas. Eles ficaram inibidos quando mencionamos nossa intenção de levá-los a produzir um tutorial em vídeo usando a LI e alguns até rejeitaram a ideia a princípio. Porém, ao falar para eles sobre a importância do exercício da oralidade em LI, do quanto eles podiam contribuir conosco ao compartilharem seus conhecimentos tecnológicos, conseguimos motivá-los para pensarem nessa elaboração para o final da sequência de atividades, em aulas posteriores. Nesse dia, ao refletirmos sobre os acontecimentos da aula, chegamos à conclusão de que seguir uma sequência de atividades didáticas pautadas em um gênero do interesse dos alunos, de natureza multimodal, envolvendo recursos tecnológicos, ajuda a captar a atenção deles, motivando-os para a aprendizagem, e impulsiona o professor em formação inicial a planejar a aula da melhor forma possível a fim de atingir os objetivos propostos.

Aula 3

Nesta aula, após a correção do texto escrito produzido pelos alunos, voltamos a motivar os estudantes a produzirem seus vídeos a partir do material escrito, ao mesmo tempo deixando-os livres para acréscimos ou modificações devido à natureza multimodal do vídeo. Os aprendizes deveriam usar a língua inglesa em suas falas. Retomamos os grupos, e, em seguida, deixamos que eles escolhessem um lugar onde pudessem gravar, usando seu próprio celular (ou os nossos). Eles pediram para que esse vídeo pudesse ser feito em um local à parte da sala de aula, pois queriam construí-lo de modo mais bem elaborado. Eles gravaram o vídeo de um tutorial oferecendo dicas de como fazer boas fotos usando apenas o celular. A seguir, segue uma amostra com o *script* de tutoriais produzido por dois grupos. Por motivos éticos não mencionaremos os nomes dos autores, não trouxemos amostras com suas letras, nem podemos mostrar *prints* dos

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

vídeos. Chamaremos os nomes das equipes de grupos 1 e 2.

Quadro 4

Grupo 1:

Hello, let's teach you how to take a picture on your phone. In an easy and simple way. Hope you like it. Review the following tips.

First, turn on your phone. After that, click on the camera. Then check the location along with the lighting and take a look at the scenery to see if it is beautiful. Then place the camera at various angles so that your photo has several different positions. Therefore, select the photo you like best by editing it in some apps, such as psycho or VSCO. Use the edited photo to post on social networks and make good use of the tips presented in this video. Bye and wait for the next tutorial, kisses.

Grupo 2:

We are here to teach you how make the best selfies and photos.

Step one : *Take your phone and check the shine of the screen.*

Step two: *Click on the camera.*

Step three: *Raise your phone to make a good selfie.*

Step four: *Make a post on Instagram and receive likes.*

Last step: *Like and share our video.*

That is it, we hope you enjoy our work. See you in the next video, Bye Bye!

Fonte: produção dos alunos

As atividades anteriores conduziram os alunos a estarem preparados para produção final dos vídeos. Assim, eles se sentiram confiantes e encorajados para concluírem essa última etapa da atividade. Nos primeiros meses atuando como residentes, percebemos que a turma tinha uma resistência para falar e escrever usando a LI, entretanto, esse quadro foi sendo mudado à medida que os alunos eram expostos a atividades desse tipo. Claro que não de modo automático, nem essa conquista se aplica a todos os aprendizes, mas àqueles que se dispuseram a construir essa experiência. O fato de poder produzir uma sequência de atividades que possibilitava o uso das quatro habilidades pelos aprendizes, em especial da fala e da escrita, e motivava os alunos a potencializarem seus conhecimentos tecnológicos, como nos sugerem Cani e Coscarelli (2016), nos fez sentir uma imensa satisfação e senso de cumprimento dos objetivos. Além do mais, após essa sequência, pudemos ver os resultados positivos não só para a produção do tutorial, mas também nas avaliações formais da escola, onde a turma inteira apresentou resultados melhores na segunda avaliação se comparados com a primeira. Após esta experiência, evocamos as palavras de Pimenta e Lima (2017) que dizem que o estágio pode ser um momento de reafirmar nossa escolha profissional, e foi o que aconteceu.

Considerações finais

Através da experiência que obtivemos ao proporcionarmos para os alunos a construção de um tutorial em LI, pudemos perceber que, para além da aquisição de conhecimento de usos reais da língua alvo (através das habilidades de leitura, escuta, fala e escrita), promovemos um espaço de multiletramentos e multimodalidade. A aplicação da sequência de atividades didáticas nos ajudou, portanto, a suprir as necessidades dos alunos e a aprimorar o conhecimento deles em aspectos relativos tanto à língua quanto ao uso de tecnologias para a aprendizagem de línguas. Podemos perceber também, o desempenho e a dedicação de cada aluno durante as atividades, bem como na produção do vídeo. Constatamos que as aulas se tornaram menos enfadonhas e mais prazerosas, o que resultou em um bom desempenho da turma com relação aos exames formais da escola.

Desse modo, para nós, professoras em formação inicial, foi de grande relevância desenvolver atividades cujos resultados se tornaram fontes de pesquisa porque isto possibilitou ver com mais clareza a articulação teoria e prática. Além disto, consideramos de suma importância para o professor em formação o desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem os mais variados tipos de gêneros discursivos, especialmente os multimodais, pelo fato de proporcionar aos professores, em geral, uma maior desenvoltura nas aulas e um trabalho mais próximo da realidade dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- CANI, J. B. & COSCARELLI, C. V. *Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas*. In: KERSCH, D. F., COSCARELLI, C. V. & CANI, J. B. *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- CASTAÑOS, F. *Dez Contradições do Enfoque Comunicativo*. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, (21): 65-78, 1993.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta?* In: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

- Campinas (SP): Mercado de Letras, 2009.
- FAERMAN, Lindamar Alves. *A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais*. São Paulo: Universidade de Taubaté, vol. 7, Nº 01, 2014.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- KERSCH, D. F., COSCARELLI, C. V. & CANI, J. B. *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro Lucerna, 2002.
- MONTEIRO, V. *Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: contribuições de uma prática reflexiva*. Dissertação de Mestrado (UFPB). 2003. 113p.
- PIMENTA, S. G. & LIMA, M. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, S. G. & Lima, M. L. *Por que o estágio para quem não exerce o Magistério: o aprender a profissão*. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p. 94-112.
- PEREIRA, Rodrigo Acosta. *Gêneros do discurso e práticas de ensino/Aprendizagem de línguas – questões sobre letramento*. In: Seminário Nacional, 2, Seminário Regional, 5, de Formação de Professores, 07 a 10 de Maio de 2007, Universidade Federal de Santa Maria, BRA. *Anais*. 8p. (Cd-Rom, arq <Artigos Seminário>Políticas Públicas de formação políticas públicas formação/autores).
- RAMOS, R. C. G. *O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades*. In: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2009.
- ROJO, R. H. R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R. H. R. & MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. R. & BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTIAGO, S. S.; KRIEGER, M. G.; ARAÚJO, S. *O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais*. In: Filosofia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, São Paulo, vol. 16, Nº 12, p. 381-402, 2014, ISSN 2176-9419. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/7282>>. Acesso em: 28/10/2019.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas da linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n 11, p.5-16, mai./ago,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

1999

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.



A constituição identitária e a compreensão do fazer docente a partir da vivência na Residência Pedagógica

Karla Valéria Araújo Silva (UFPB/PROLING/CAPES)¹

RESUMO

Uma temática bastante explorada nas pesquisas atualmente (MEDRADO, 2012; REICHMANN, 2012, 2014, dentre outros.) refere-se às implicações do envolvimento direto do professor em formação com o seu futuro contexto de trabalho. Nesse sentido, o presente trabalho tem como principal objetivo, discutir sobre as contribuições, especificamente do Programa Residência Pedagógica, para a constituição identitária e a compreensão do trabalho do professor por parte dos docentes em formação inicial. Para tanto, por ser de abordagem qualitativa e de cunho interpretativista, este artigo trará análises de alguns excertos retirados de relatos de experiência produzidos por alunos do curso de Letras de uma universidade pública do Estado da Paraíba, que estão vinculados atualmente ao referido programa. Tais análises buscaram evidenciar como esses residentes marcam, linguisticamente, sua interpretação acerca do *ser* e do *fazer* docente. As reflexões e análises aqui explicitadas, se baseiam, prioritariamente, nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de Bronckart (1999; 2006) e nas contribuições da Clínica da Atividade. Os resultados das análises mostraram que os professores em formação, durante essa vivência, tendem a desmitificar alguns conceitos preconcebidos em relação ao *ser* docente, passando a compreender com mais criticidade o *fazer* docente.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Constituição Identitária; Fazer Docente.

ABSTRACT

Currently, a theme well explored in some studies refers to the implications of the pre-service teachers' engagement with their training and future working context (MEDRADO, 2012; REICHMANN, 2012, 2014, and so on). In this regard, the main objective of this paper is to discuss the contributions of the Pedagogical Residence Program to the pre-service teachers' identity education and to their understanding about the teachers' work. For this purpose, using a qualitative and interpretivist approach, this article will provide the analysis of some excerpts retrieved from experience reports produced by Language students (participants of the Pedagogical Residence Program) from a public university in Paraíba. The analysis pursued to highlight how these pre-service teachers linguistically mark their interpretations about being and working as teachers. The reflections and analysis explained are based, primarily, on the Sociodiscursive Interactionism's (ISD) theoretical and methodological assumptions (BRONCKART, 1999; 2006) and on the Clinic of Activity. The results indicate that the pre-service teachers, during their experiences, tend to deconstruct some preconceived concepts regarding to being and working as teachers, critically understanding, then, the teachers' practice.

KEYWORDS: Pedagogical Residence Program; Identity formation; Teacher's practice.

¹ Especialista em Linguística pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB/Programa de Pós-Graduação em Linguística- PROLING- CAPES. João Pessoa, Paraíba, Brasil. karlavaléria.gba@gmail.com

1 Introdução

Entre as discussões acerca da formação docente, uma temática bastante explorada nas pesquisas atualmente são as contribuições dos estágios supervisionados e programas de iniciação à docência para a formação inicial do professor. É durante essa aproximação com o seu futuro contexto de trabalho, que o professor em formação pode encontrar-se em “um entre lugar socioprofissional” (REICHMANN, 2014, p. 34), isto é, em uma imbricada relação em que coexistem o universitário (o aluno), os professores formadores, sejam estes da própria universidade ou da escola-campo. Todos esses espaços permitem ao licenciando acionar o que vem sendo discutido ao longo da graduação e articular com a realidade vivenciada na prática, ou seja, é neste momento da sua formação que ele poderá, (re) construir ou até mesmo (re) formular concepções acerca do ser e do *fazer docente*.

Nesse sentido, discutir as representações que os futuros professores vêm construindo ao longo de sua formação tem se configurado um objeto de estudo de significativa relevância para refletirmos sobre qual tem sido a interpretação que estes têm atribuído à figura docente e ao trabalho do professor. Assim, o presente artigo visa, em linhas gerais, evidenciar a compreensão de duas residentes, sobre o ser e o fazer docente, bem como as marcas identitárias que vêm sendo constituídas ao longo de suas experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP).

Para tanto, nossos apontamentos iniciais serão sobre a construção identitária e terão como embasamento teórico os pressupostos de Tápias-Oliveira (2013), Vóvio e De Grande (2010), e Medrado (2012). Em seguida, para fundamentar nosso ponto de vista acerca do trabalho docente, iremos estabelecer um diálogo com Machado (2007), Lousada (2014), Amigues (2004) entre outros pesquisadores. Por fim, visando cumprir os objetivos já supracitados nesse estudo, trazemos com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) as análises de excertos retirados de relatos de experiência de duas graduandas em Letras, vinculadas ao PRP. Tais análises serão fundamentadas por esse quadro teórico-metodológico pelo fato de o mesmo nos permitir acessar as representações humanas a partir do texto, que é a unidade empírica capaz de desvelar o funcionamento psíquico e o agir humano por meio da linguagem.

2 A construção da identidade docente

Considerando que, todas as representações que se constroem ao longo da vida são resultado de um processo de interiorização de propriedades sociais que permitem ao homem agir sobre si mesmo e sobre tudo que o cerca, é interessante pensar que a maneira como todo o indivíduo se situa ou se percebe no mundo, também é reflexo dessa interiorização, a qual acontece, inevitavelmente, a partir da relação com o outro nos mais diversos contextos de interação social. De acordo com Vóvio e De Grande (2010), a construção identitária pode ser acessada a partir de

[...] produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são. São produções diretamente relacionadas à ordem social e cultural, atuantes nas possibilidades dos sujeitos, sejam elas relativas aos comportamentos, aos lugares e posições sociais, à consciência ou aos próprios atos de pensar e de relacionar-se com o outro. Nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos instituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social. (p. 54)

Logo, pode-se dizer que a autoafirmação do que se é, aponta também para a negação daquilo que se não é, e todo esse movimento reflete, portanto, uma adesão a parâmetros que se instituem no convívio social. Tais parâmetros são responsáveis pela imersão do homem no meio cultural e o faz assumir posicionamentos e comportamentos de acordo com as atividades que exerce ou desempenha nos mais diversos espaços interacionais, daí o caráter múltiplo da identidade humana, como sinaliza Tápias-Oliveira (2013, p. 43):

[...] as identidades não são fixas, são flexíveis, tão flexíveis quanto às relações sociais em que se inserem. Assim, podemos definir identidades como representações ou imagens projetadas socialmente em determinadas situações, podendo até mesmo ser conflitantes, dependendo de situações de comunicação, ou de mundos, historicamente incertos, socialmente representados e culturalmente construídos.

A questão é que, para se reconhecer de alguma forma ou em algum lugar social, o indivíduo atua antes de qualquer coisa, imagens pessoais acerca de si mesmo, enquanto um ser situado no mundo. Dessa forma, podemos dizer que as múltiplas identidades que o homem assume nos mais variados contextos sociais, tende a refletir incontáveis marcas sócio históricas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

por ele adquiridas ao longo da vida. Partindo para o âmbito profissional docente, a constituição do ser professor também corresponde a um processo de auto reconhecimento que parte, inicialmente, da sua identificação com um vir a tornar-se e esse processo pode se dá bem antes de sua chegada à universidade e perdura ao longo da (e após à) graduação.

A formação do professor é mais extensa do que a vida acadêmica e do que sua experiência profissional. Nenhum outro profissional tem uma relação tão precoce, contínua e sistemática com seu trabalho e nenhuma outra profissão parece tão ao alcance de todos: todo mundo, ao longo de sua experiência de aluno, acaba acumulando alguma experiência de dar aulas: não há quem não tenha brincado de colégio[...]. Por isso, ao chegar na graduação, o aluno de uma licenciatura já viveu, pelo menos onze anos de sua vida em contato diário e bastante diversificado com o exercício da profissão que escolheu [...]. (GUEDES, 2006, p. 26)

Assim sendo, o estágio supervisionado e os programas de iniciação à docência, a exemplo do Residência Pedagógica, podem “[...] se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas [...]” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.20, grifo das autoras). Logo, eles podem ser os espaços propiciadores para que tal movimento constitutivo de identidade (s) aconteça e/ ou até mesmo continue, pois, durante uma vivência direta e contínua com o futuro contexto de trabalho, e dessa vez como docente em formação, ele experiencia conflitos e situações que o fazem aproximar-se ou não da profissão para qual está sendo formado, daí “[...] a necessidade de o futuro professor estar, desde o início da sua formação mais próximo do seu contexto real de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia.” (MEDRADO, 2012, p. 152)

3 A compreensão do fazer docente sob a perspectiva da clínica da atividade

Conforme Machado (2007) assim como todo trabalho, no sentido geral do termo, o trabalho docente se constitui uma atividade multidirecionada pelo fato de ser

[...] dirigida ao próprio professor, ao seu objeto, que é organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos, e também dirigida aos outros (alunos, pais, colegas professores, chefes, sociedade, a própria atividade, os outros dentro do próprio sujeito etc.)

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

(RODRIGUES, 2011, p. 42).

Todos esses elementos mencionados por Rodrigues (2011) abrangem aspectos da compreensão ampliada acerca da atividade de trabalho apontadas por Machado (2007), a qual afirma que esta é sempre situada, ou seja, não se dá de forma aleatória, mas é influenciada diretamente pelo contexto no qual se concretiza. Nesse sentido, tal atividade abrange outras dimensões, a saber: é pessoal, pelo fato de apontar aspectos particulares do trabalhador enquanto um ser que pensa, sente e age, e é impessoal por se estabelecer a partir de prescrições.

Além desses fatores que tornam todo e qualquer trabalho situado, a autora segue afirmando que todo trabalho também é prefigurado, ou seja, embora o trabalhador siga as prescrições estabelecidas para a realização de suas atividades, ele pode, dependendo dos seus objetivos e intenções, reformular e redirecionar o prescrito. Segundo Lousada (2014), toda a atividade que um profissional realiza ou pretende realizar, pode ser considerado como resultado de uma determinada prescrição institucionalizada e, no caso do professor, essa prescrição pode partir tanto âmbito nacional (documentos oficiais) quanto do âmbito escolar (coordenadores pedagógicos). Contudo, essa mesma autora coloca que, o que é realizado pode ainda ser resultado de uma renormalização do que fora prescrito, ou seja, nem sempre o professor irá conseguir seguir à risca as prescrições dadas, porque muitas vezes elas não serão aplicáveis à sua realidade.

Outro aspecto citado por Machado (2007) é que além de ser mediado por instrumentos sócio culturais, os quais são apropriados pelo trabalhador para intervir no meio social a partir de suas atividades, todo trabalho se caracteriza como interacional, na medida em que suas ações podem transformar e serem transformadas pelo meio. É interpessoal, pois sempre depende de um coletivo para se desenvolver, e no caso do trabalho do professor, como bem pontua Amigues (2004, p.45) “[...] contrariando algumas idéias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos [...]” mas, uma atividade coletiva e multidirecionada a outras esferas, como já exemplificado por Rodrigues (2011).

A atividade de trabalho apresenta um caráter transpessoal por ser guiado por um modelo socialmente construído, o qual caracteriza e ao mesmo tempo especifica em um determinado ofício. Esse aspecto desemboca, portanto, na noção de gênero profissional sinalizado por Clot (1999 apud MEDRADO, 2012), e é compreendido como um interposto social que aponta para um

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

padrão/modelo de como “fazer” um determinado conjunto de atividades profissionais. Machado (2007) diz ainda o aspecto conflituoso como sendo característica do trabalho, pois o trabalhador sempre está envolvido em diversas situações que requerem dele habilidades para redirecionar o seu agir. Acerca disso, Tardif (2010, p. 232) assevera que, no caso da docência,

[...] a maneira como um professor resolve e assume os conflitos de autoridade em sala de aula com os alunos não pode ser reduzida a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções [...].

Machado (2007) cita também que por ser permeado de conflitos diversos, o trabalho pode vir a ser fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e até mesmo fonte de impedimento para o desenvolvimento dessa aprendizagem, pois, a autora explica que o trabalhador tanto pode evoluir em seu ofício a partir dos percalços e conflitos que surgem, como pode vir a desistir dele.

Sob essa perspectiva, Lousada (2014) traz uma discussão sobre o ensino como trabalho e cita algumas das dimensões que envolvem o agir do professor, desde os aspectos didáticos, até os impedimentos comumente invisíveis que implicam na atuação desse profissional. Para tanto, conceitos como *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho real* (que são oriundos da Ergonomia, da Ergologia e da Psicologia do trabalho), são apresentados por Clot (1999 apud LOUSADA, 2014) objetivando mostrar como é possível se observar o fazer docente numa dimensão macro. Assim,

[...] O trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, prescrita pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada. [...] o trabalho real compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem. Na verdade, a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis, em meio a tantas outras que com ela concorriam no momento da ação. Essas outras atividades que não foram realizadas e que também fazem parte do trabalho real têm grande importância para a compreensão do trabalho prescrito e do trabalho realizado e devem ser levadas em conta na análise das situações do trabalho. (LOUSADA, 2014, p. 275-276)

Considerando, pois, os aspectos característicos do trabalho já supracitados, o fazer docente não se restringe ao que pode ser visto empiricamente e jamais deve ser avaliado apenas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

pelo que é visível, ou seja, o realizado. É, portanto, nesse sentido, que as ciências do trabalho apontam para um olhar mais ampliado e menos reducionista acerca desse trabalho. A ergonomia do trabalho menciona, por exemplo, que não é real só o que de fato foi realizado, mas também (e principalmente) o que não foi realizado. Na verdade, como bem indica Lousada (2014), só o realizado não dá conta do real, pois ele é apenas uma dentre tantas outras atividades que poderiam ter sido concretizadas, mas, que por diversos fatores, não se torna possível, o que ratifica, pois, o caráter conflituoso da atividade citado por Machado (2007).

4 Quadro teórico-metodológico para análise dos dados

O Interacionismo Sociodiscursivo se apoia na tese saussuriana do signo linguístico para explicar todo o processo de desenvolvimento da linguagem, bem como das capacidades de ação do homem. Segundo Vygotsky, a apropriação do signo pelo organismo humano tem um papel decisivo na constituição do pensamento consciente e pode ser bem compreendida a partir da seguinte explicação:

[...] a criança, ao nascer, apresenta capacidades psíquicas herdadas, relacionadas à inteligência prática, que não ultrapassam o meio e não se refletem numa ação sobre a qual ela tenha consciência. A passagem/transformação dessa fase para o pensamento consciente dá-se mediante a apropriação dos signos e de seus usos numa língua natural. Nesse aspecto, a contribuição de Saussure é decisiva para explicar essa transformação do desenvolvimento para o sócio-histórico, justamente pelas características sociais dos signos e da linguagem. (LEITE, PEREIRA, BARBOSA, 2017, p. 1141, grifos nossos.)

Assim, as representações humanas são compreendidas como fruto de um processo de interiorização dos signos, que são responsáveis por esse movimento de discretização do psíquico. Nesse sentido, a linguagem se configura como uma ação de ordem psicológica que não acontece de maneira aleatória, mas consciente e intencional, e, por isso, é considerada uma ação significativa.

Por ser dotada de motivações, essa ação, também denominada atividade de linguagem “[...] pressupõe uma rede de conhecimentos comuns aos quais ela se articula, [...] Para Habermas, esses conhecimentos são de três ordens e definem os mundos objetivo, social e subjetivo”

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

(BRONCKART, 2006, p. 49). Cada um desses mundos é representado por dimensões situadas que o indivíduo interiorizou ao longo de sua existência. Bronckart (1999; 2006) explica que na medida que se produz um texto, por exemplo, essas representações são acionadas e materializadas com base nas pretensões ou necessidades comunicativas do agente-produtor.

Dessa forma, conforme este autor, quando o agente busca descrever ou tecer avaliações sobre o meio físico, ele se vale do *agir teleológico*, o qual exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos do mundo objetivo; ao se referir à conformidade de regras que condicionam as condutas humanas, o indivíduo exhibe aspectos do *agir regulado por normas*, que caracteriza o mundo social; quando a pretensão é exhibir autenticidade, veracidade acerca de algo, ele se vale do *agir dramático*, situado no mundo subjetivo.

É, portanto, por meio dos textos/discursos, que o ISD busca interpretar como essas representações podem ser explícitas a partir de posicionamentos fundamentados em conhecimentos interiorizados acerca, principalmente, do mundo social, como será evidenciado nas análises abaixo.

4.1 Contexto de geração dos dados e análises

Os excertos que serão analisados foram retirados de relatos de experiência produzidos ao final do semestre 2019.1, por duas alunas do curso de Letras de uma universidade pública, que estão vinculadas ao PRP e atuam em uma Escola Cidadã Integral localizada no interior da Paraíba. A escolha por esse instrumento, se justifica por se constituir um gênero que possibilita ao agente-produtor não só descrever uma experiência, mas, sobretudo, refletir sobre ela e marcar linguisticamente, suas representações acerca do que fora vivenciado, como veremos a seguir:

Excerto I: “É no espaço escolar, que conseguimos perceber o quanto cada um de nós somos distintos e únicos, as nossas realidades se diferem e o quanto é essencial a prática da empatia com todos da instituição, ressalto que tenho tido esse olhar com os alunos, inúmeras vezes precisamos assumir outro papéis, eles procuram “abrigo” em nossos conselhos e isso tem contribuído muito com a profissional que estou me tornando.” (R1)

Podemos visualizar inicialmente na fala da residente, a sua representação acerca do trabalho como algo que se dá coletivamente, “*todos da instituição*”, ratificando, assim, o seu caráter interpessoal, conforme apontado por Machado (2007). Quanto ao processo de constituição

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

identitária, percebemos que, a partir da locução verbal “tenho tido”, que marca um efeito causado no tempo presente contínuo, a residente já sinaliza a consciência de estar vivenciando um determinado processo e que este a tem levado a perceber-se de forma múltipla, “precisamos assumir outro papéis”, reforçando assim, esse aspecto não fixo, mas flexível, característico da identidade, segundo Vóvio e De Grande (2010) . A partir das expressões “a profissional”; “estou me tornando”, ficam explícitas, respectivamente, a sua autoafirmação no ofício docente e a sua percepção de que a constituição identitária nesse contexto é algo que está em movimento e ao mesmo tempo resultado do que ela vivencia no PRP em meio à coletividade.

Excerto II: [...] o atuar, o ser docente é desafiador, mas sempre tento dar o melhor de mim para eles. Sinto orgulho até das aulas que dou (confesso rs), quando vejo que ela fluiu e que consegui atingi os objetivos naquele dia, é quando tudo acaba fazendo sentido, e aquela sensação de que fiz a escolha certa logo vem, sabe?! Mas nem sempre é assim, tem dias bons e ruins. Rs (R1)

Nesta outra fala da mesma residente, vemos que a compreensão do fazer docente é interpretado como algo conflituoso, o que fica subentendido pela expressão “o ser docente é desafiador”, ratificando mais uma vez o que diz Machado (2007) ao apontar os fatores característico do trabalho. Mais adiante, a residente justifica esse conflito ao afirmar que tenta dar o melhor de si mesma a cada aula, reconhecendo que isso faz parte da profissão para a qual está sendo formada. Quanto à sua identificação com a docência, vemos que está fortemente marcada pelas expressões: “Sinto orgulho até das aulas que dou”, “fiz a escolha certa”, e essa constatação se dá a partir de uma interpretação avaliativa que ela faz do seu próprio agir, ou seja, a partir do trabalho realizado.

Outro aspecto que merece destaque é que, em sua representação acerca do fazer docente, a residente pontua a sua compreensão do aspecto prefigurado do trabalho, tendo em vista que este sempre é previsto a partir de objetivos: “[...] quando vejo que ela fluiu e que consegui atingi os objetivos naquele dia, é quando tudo acaba fazendo sentido [...]”. No entanto, fica nítido que para ela, esse trabalho só faz sentido se o realizado for consequência direta e absoluta do previsto. Logo, o real da atividade (os percalços e imprevistos, os redirecionamentos e reformulações) que constitui também, e principalmente o seu agir, ainda não é compreendido pela residente como uma esfera maior e mais complexa desse trabalho.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Excerto III: “[...] *ainda se existe o paradigma de que o professor tem que saber de tudo e dominar todas as teorias, que não pode errar, já que passou anos estudando para aquilo, mesmo que se saiba que esse pensamento está errado, que nenhum professor é obrigado a dominar tudo e mesmo com anos de profissão tem sempre que se pesquisar e avaliar criticamente sua própria prática, que de acordo com cada turma, cada geração aquilo que funcionava pode deixar de funcionar.*” (R2)

Na fala dessa segunda residente, vemos que a interpretação pré-concebida do “ser professor” é perpassada pelo mundo social e pelas vozes sociais. Sabe-se que o aluno, antes de passar pelo processo de formação em uma licenciatura, e mais precisamente por essas vivências nos programas, tende a conceber a figura do professor como aquele que tem sempre “a obrigação de” e isso fica bem sinalizado pela residente a partir dos marcadores “*tem que*”, “*não pode*”, “*já que*”, por ela empregados ao refletir criticamente sobre essa representação. No entanto, é possível que durante tais vivências, essa interpretação seja redirecionada e tais expressões sejam modalizadas ao se referir aos aspectos do agir do professor, a exemplo da afirmação: “*tem sempre que pesquisar*”. Percebe-se que tal expressão, já não mais conota uma obrigação por parte do professor, mas uma necessidade provinda desse contexto, conforme pontuado pela residente ainda na sua reflexão sobre o fazer docente. E, ao compreender que o professor necessita “*pesquisar e avaliar criticamente a sua própria prática*”, a residente infere também, e de forma explícita, que os conflitos podem representar uma fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos, outro aspecto citado por Machado (2007).

Por fim, vemos que quando a residente afirma que “[...] *de acordo com cada turma, cada geração aquilo que funcionava pode deixar de funcionar.*”, constatamos que a sua interpretação tem contemplado o trabalho/fazer docente como uma atividade situada, por sofrer influência de contextos mais amplos e imediatos, o que fica marcado pela expressão “cada geração”; uma atividade prefigurada, por ter a necessidade de reformulações de objetivos a partir das demandas de cada situação; e ainda, uma atividade conflituosa por ter que redirecionar o agir em diferentes situações.

Conclusão

Conforme proposto inicialmente neste trabalho, procuramos evidenciar, a partir das

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

análises acima, de que forma o envolvimento em Programas como o Residência Pedagógica pode contribuir de forma direta para a constituição da identidade do futuro professor, como também proporcioná-lo outras percepções acerca da figura e do trabalho docente. Assim, como visto nas falas das residentes, a partir da compreensão provinda de suas experiências práticas no programa, fica comprovado que estas ratificam o quanto “Esse viés formativo evidencia, por sua vez, a relevância de auxiliar alunos da graduação a [...] aprenderem, sobretudo, a interpretar os desafios e dúvidas que surgem em suas primeiras experiências como professores.” (MEDRADO, 2012, p. 152). Tal aspecto ficou bem marcado, principalmente, na fala da primeira residente, no excerto I.

Podemos visualizar também, por meio das análises, que a interpretação pré-concebida socialmente acerca da figura do professor e do fazer docente passam a ser compreendidas, a partir das vivências no PRP, como sendo uma atividade que pode e deve refletida, reelaborada e constantemente avaliada por quem a realiza, conforme discutido ao longo desse artigo com base em Machado (2007). Assim, na fala de R2, por exemplo, vimos de forma bem explícita a reconfiguração de uma concepção idealizada do ser e do fazer docente, que passou a ser compreendida de uma maneira mais crítica e reflexiva, ao perceber que o trabalho do professor é situado e contextualizado e que está envolto de um conjunto de fatores (muitas vezes imperceptíveis de forma imediata) que interferem diretamente naquilo que se torna, de fato, realizado.

Nacional de Línguas e Linguagens

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 37-53. BARREIRO, I.M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. de Anna R. Machado, Maria de Lourdes M. Matêncio [et al]. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias sobre linguagem) GUEDES, P. C. A crise de identidade do professor de português. In: _____. *A formação do professor de português:*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 07-40. LEITE, E.G.; PEREIRA, R.C.M.; BARBOSA, M. do S. M. F. *O ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo sobre Saussure*. 2017. Disponível em: [<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/1005>]. Acesso em: 25 jul. 2019.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 271-296.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MEDRADO, B.P. Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: _____; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 151-168.

REICHMANN, C.L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.15, p.33-44, jan./jun. 2014.

RODRIGUES, M.A.N. *As (re) configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*. 2011. 167f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. In: REICHMANN, C.L. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 113-135.

VÓVIO, C.L.; DE GRANDE, P.B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.; DE GRANDE, P.B. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 51-70.

Sim, eu quero ser professor! Um relato de experiência a partir de vivências na Residência Pedagógica/ Yes, i want to be a teacher! An experience report from the experiences in the Pedagogical Residence

Gabriel Fernandes de Oliveira (UEPB)¹
Joyce da Silva Cruz de Mendonça (UEPB)²
Orientadora: Prof^a. Esp^a. Karla Valéria Araújo Silva (UEPB/UFPB)³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a construção identitária no processo de formação de um graduando em Letras, a partir de experiências vivenciadas em um projeto desenvolvido a partir de uma eletiva do Programa Residência Pedagógica: o “De olho no Enem”. Tal projeto que é desenvolvido com alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública do Estado da Paraíba, tem promovido a esse professor em formação a oportunidade de orientar os alunos para a sua participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O intuito é levar os discentes a compreenderem as etapas de elaboração do texto dissertativo-argumentativo de uma forma dinâmica e contextualizada. Assim sendo, esta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, apresenta um relato que busca evidenciar como a experiência no Programa, a partir dessa eletiva, tem conduzido esse professor em formação na sua identificação com a docência. Para tanto, nossas discussões que serão norteadas pelas contribuições teóricas de Antunes (2003), Medrado (2012), Tardif (2010) entre outros, traz como resultados, a partir do relato do residente, que tal vivência o tem levado a refletir acerca de sua futura profissão e o motivado à sua autoafirmação para com o ofício da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Eletiva; Identidade Docente.

ABSTRACT

The present article has as its purpose to reflect on the construction of identity in the process of formation of a student of Languages, from experiences lived in a project developed from an elective of the Pedagogical Residence Program:

¹ Graduando em Licenciatura Plena em Letras. Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Guarabira, Paraíba, Brasil. gabrisfernandes13@gmail.com

² Graduanda em Licenciatura Plena em Letras. Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Guarabira, Paraíba, Brasil. joycedscm1996@gmail.com

³ Especialista em Linguística pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB/Programa de Pós-Graduação em Linguística- PROLING- CAPES. João Pessoa, Paraíba, Brasil. karlavaleria.gba@gmail.com

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

the "De olho no Enem". This project, which is developed with students in the 3rd year of a public high school in the state Paraíba, has provided to this teacher in formation the opportunity to guide students towards their participation in the National Examination of High School (ENEM). The aim is to lead students to understand the stages of elaboration of the dissertative-argumentative text in a dynamic and contextualized way. Thus, this research, which is characterized as qualitative, presents a report that seeks to highlight how the experience in the program, from this elective, has led this teacher in formation in his identification with teaching. Therefore, our discussions that will be guided by the theoretical contributions of Antunes (2003), Medrado (2012), Tardif (2010) among others, brings as results, from the report of the resident, that such experience has led him to reflect on his future profession and motivated his self-affirmation towards the profession of teaching.

KEYWORDS: Pedagogical Residence; Elective; Teacher identity.

1 Introdução

Sabemos que as Instituições de Ensino Superior (doravante IES) disponibilizam aos licenciandos, durante a graduação, oportunidades para uma maior aproximação com o futuro campo de atuação, tais como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Monitoria e o Estágio Supervisionado. Além desses espaços citados, podemos destacar também, e especialmente, o Programa Residência Pedagógica (doravante PRP), que por se constituir um espaço que promove uma vivência direta do professor em formação com sua futura realidade de trabalho, apresenta diversas implicações para o reconhecimento (ou não) desse indivíduo no contexto de ensino.

Instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da Portaria Gab. Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Residência Pedagógica é um programa que integra uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) e que busca aperfeiçoar a prática dos professores em formação, possibilitando aos estudantes de licenciatura o contato com a realidade da educação básica, permitindo, de forma direta, a articulação entre teoria e prática.

O PRP tem como público-alvo alunos que estejam na segunda metade dos cursos de licenciatura, conforme Edital CAPES Nº 06/2018, e apresenta os seguintes objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, conforme a CAPES⁴, o funcionamento do PRP atende aos seguintes requisitos:

- As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.
- O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos.
- O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

2 Metodologia

Tendo em vista que o Programa Residência Pedagógica oportuniza a aproximação do estudante de licenciatura com o seu futuro contexto de trabalho: a escola, descrevemos a seguir um relato de experiência do autor deste artigo, o qual está vinculado ao PRP, e tem atuado em uma Escola Cidadã Integral (ECI), localizada no interior da Paraíba. O modelo Integral de ensino, que é proposto pelo Governo Estadual, desenvolve-se em escolas públicas estaduais desde o ano de 2016, e busca trazer inovações para a educação ao focalizar o projeto de vida dos alunos e o protagonismo assumido por eles.

⁴ Informações disponíveis no site da CAPES.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

A ECI, que dispõe de um modelo de ensino diferenciado, procura possibilitar uma extensão de aprendizagens significativas dentro da instituição a fim de que os alunos-protagonistas possam adquirir e/ou construir conhecimentos e enriquecerem os seus repertórios culturais a partir da troca de saberes. Dessa forma, uma das atividades desenvolvidas nesse modelo de ensino é a Eletiva, que faz parte do quadro das disciplinas diversificadas e que visa o aprimoramento e/ou aprofundamento dos alunos em determinada área de conhecimento.

Além da participação ativa na escola, o residente tem se engajado na Eletiva “De olho no Enem”, que é um projeto desenvolvido pela preceptora da PRP (professora da escola) com o intuito de instruir os alunos para a competência de produção textual, com foco na tipologia textual proposta no ENEM, o dissertativo-argumentativo, uma vez que o público-alvo dessa eletiva são alunos do terceiro ano do ensino médio.

2.1 Conhecendo a eletiva

Envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia, a Eletiva abre espaço para a interdisciplinaridade de conteúdos que visam à discussão de temas propostos para o ENEM. No quadro abaixo, descrevemos os objetivos, bem como a metodologia utilizada nos encontros. Vale salientar que todo procedimento metodológico é pensando a partir da realidade da escola e dos alunos participantes, podendo ser flexível conforme a necessidade destes.

OBJETIVOS	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none">- Oportunizar o entendimento da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM também como um momento de aprendizagem, deixando de ser vista apenas como uma atividade avaliativa;- Explorar de forma detalhada as questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM e seu caráter interdisciplinar, destacando a importância de se conhecer a proposta de uma avaliação antes de realizá-la;- Desenvolver a reflexão acerca do papel desempenhado pela compreensão textual ao longo da prova do ENEM;- Trabalhar o senso crítico dos educandos;- Proporcionar uma prática cooperativa consistente, com aquisição de competências para o trabalho em equipe;- Garantir aos educandos a oportunidade de expressar-se livremente e assumirem um posicionamento crítico e reflexivo diante da análise da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;	<ul style="list-style-type: none">- Aulas dinâmicas com oficinas interativas ministradas pela professora, monitores e convidados, vídeos etc.;- Atividades de leitura e interpretação de textos, pesquisas, debates, análises e produções de texto;- Palestras com profissionais da área de Linguagens e Comunicação Social, como professores, jornalistas e redatores. Técnicas de redação, dicas e possíveis temas para o

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

<ul style="list-style-type: none">- Estimular o estudo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);- Ajudar no conhecimento das palavras, dos assuntos abordados e das interpretações advindas dos textos;- Apresentar aos educandos as ferramentas básicas para desenvolver suas habilidades de escrever corretamente e com elegância, obedecendo à norma culta da Língua Portuguesa;- Aprimorar os conhecimentos dos discentes diante das dificuldades da estrutura composicional do tipo textual dissertativo-argumentativo;- Produzir textos de acordo com as competências orientadas;- Reescrever o texto em função de organizar as informações e garantir a progressão devido à prática da escrita.	desenvolvimento da redação do ENEM.
---	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores

Para a Eletiva, a professora preceptora conta com a assistência do residente e com o apoio de dois monitores, ambos ex-alunos da mesma. As discussões temáticas são mediadas pelo residente e pelos monitores, assim como pelas intervenções da professora, que assegura os debates. Nos encontros, são abordados aspectos essencialmente indispensáveis para a produção de uma redação esperada pelo ENEM, ou seja, apresentamos, a partir de exemplos, as etapas que fazem parte da elaboração de um texto dissertativo-argumentativo.

Na primeira semana do projeto, a professora apresentou aos alunos a proposta da Eletiva, os objetivos, a metodologia norteadora dos encontros, assim como os colaboradores que iriam acompanhá-los no desenvolvimento do projeto. Num primeiro momento, apresentamos os Programas que atendem à entrada dos alunos no Ensino Superior (SISU, PROUNI, FIES entre outros), a fim de esclarecer os meios que eles poderiam tentar o ingresso e também atentarem às datas/prazos de cada programa.

Ao longo dos encontros, tem sido abordadas temáticas que envolvam os educandos, de modo que sejam estimulados à criticidade reflexiva diante de temas sociais, preparando-os, assim, para o enriquecimento do repertório sociocultural, e também para a construção de argumentos sólidos nas produções textuais que propomos, seguindo, dessa forma, uma perspectiva interacionista da escrita a qual, segundo Antunes (2003, p. 45), “[...] supõe desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas.”

Assim, sempre de maneira contextualizada, os monitores e o residente, com intermédio da professora, levam propostas de vídeos que suscitem discussões sobre temas atuais como: a

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

proliferação do discurso de ódio nas mídias eletrônicas brasileiras, o feminicídio, os direitos dos idosos em discussão no Brasil, o racismo, o preconceito etc., com vistas a abrir o espaço para que os alunos possam refletir, debater e se posicionar sobre como agir diante dessas situações que os envolvem em sociedade. Após as discussões, há um direcionamento situado para as produções textuais, durante o qual, a professora, os dois monitores e o residente orientam os alunos para a construção e organização de argumentos visando não só atender as cinco competências exigidas pelo ENEM, como também expandirem os conhecimentos acerca dos temas discutidos.

3 Resultados e discussões

Com o desenvolvimento da eletiva “De olho no Enem”, a sala de aula tem se tornado um espaço possível para se trabalhar abordagens didático-pedagógicas que ampliem os conhecimentos dos alunos, uma vez que estes passam a adquirir uma visão crítica e reflexiva diante do protagonismo que assumem enquanto estudantes da rede integral de ensino. Assim, os resultados desse projeto vêm promovendo uma extensão significativa dos conhecimentos prévios que os alunos possuem, e tem possibilitado que estes aprendam, de forma participativa, como se posicionarem sobre determinado assunto no processo da escrita. Nesse sentido, o papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem é muito importante para o desempenho desses estudantes dentro e fora da instituição, corroborando, portanto, para a construção dos seus projetos de vida.

O residente, enquanto professor em formação, tem acompanhado e visto diretamente no contexto de uma sala de aula, que a aproximação com os alunos, assim como as atividades e aspectos metodológicos que tem desenvolvido junto à professora preceptora nas vivências da Eletiva, tem despertado caminhos para a sua identificação com a docência. Assim, a partir dessas aulas dinâmicas e provedoras de diálogo, a intervenção do residente o faz compreender que o seu auto reconhecimento enquanto professor vem sendo construído no contato com os alunos através dessa mediação.

Essa experiência na Residência Pedagógica, especialmente na Eletiva, tem sido de significativa relevância para o residente, visto que, acompanhar e mediar diretamente um ensino situado para estes alunos, tem possibilitado sua identificação com o ofício para o qual está sendo

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

formado, e é por essa razão que é tão importante que o futuro professor esteja, como diz Medrado (2012, p. 152), “[...] desde o início da sua formação, mais próximo do seu contexto real de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia.” O contato direto e frequente com a sala de aula, com os alunos, com a prática pedagógica e todo o contexto da escola, inclusive com situações adversas que surgem no contexto escolar e que precisam ser contornadas pelo professor, o tem levado a uma reflexão crítica que o tem ajudado a se perceber desde então como docente.

Conclusões

A educação é o caminho para a formação social das pessoas, e o professor, na condição de agente social, é o responsável por mediar o acesso a essa educação. Sendo assim, o ensino de qualidade que buscamos atingir, muitas vezes, precisa estar consolidado em uma formação de primazia por parte dos docentes, os quais, ao estarem em contínuo processo de formação, passam a contribuir de forma significativa para esse processo educacional.

Tendo em vista que tal processo busca efetivar a excelência do ensino em nossas escolas para, dessa forma, contribuir significativamente com o desenvolvimento social dos alunos, os desafios que na contemporaneidade são postos à educação, sobretudo, à prática docente, submetem os professores em formação a um confronto com a sua identificação com o ofício. Dessa forma, como discutido nesse trabalho, vimos que a experiência vivenciada pelo residente, o faz não só reconhecer-se no ofício, mas também compreender o seu papel enquanto agente social e interventor na realidade dos alunos.

Assim sendo, o contato inicial com a realidade escolar e os desafios do ensino tem sido uma oportunidade singular que os programas de iniciação à docência promovem para que o docente em formação possa refletir sobre o “ser professor” e, como o autor desse artigo, reconhecer-se nesse âmbito por estar em participação direta com a sala de aula por meio do Programa de Residência Pedagógica.

Referências

ANTUNES, I. *Assumindo a dimensão interacional da linguagem*. In: ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Editora Parábola, 2003, p. 39-105.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em [<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>]. Acesso em: 20 set. 2019.

MEDRADO, B. P. *Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional*. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 151-168.



O gênero textual resenha de filme na aula de Língua Inglesa no contexto da Residência Pedagógica: um relato de experiência

Ana Paula Barbosa Farias (UFCG)*1
Taynara da Silva Azevedo (UFCG)*2
Vivian Monteiro (Orientadora/UFCG)*3

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como objetivo principal aperfeiçoar a formação de graduandos de cursos de licenciatura por meio de projetos que fortaleçam o campo da prática docente. Levando-se em conta o contexto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), as residentes do Curso de Letras Língua Inglesa buscaram desenvolver um projeto de ensino que contemplasse as quatro habilidades da língua-alvo e promovesse o protagonismo de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública. Considerando os interesses desse público específico, e também a necessidade de explorar mais a escrita em Língua Inglesa (LI), durante a residência optou-se por desenvolver um estudo com o gênero textual resenha de filme por meio de uma Sequência de Atividades Didáticas (SAD) elaborada para cinco aulas com vistas à produção final do gênero. Tendo em vista tais considerações, buscamos no presente trabalho descrever o processo de implementação dessa SAD com resenha de filmes e tecer reflexões acerca da experiência profissional proporcionada por este processo. O conceito de escrita em língua estrangeira está ancorado nos pressupostos de Hyland (2003), o de gênero textual é extraído principalmente de Marcuschi (2003), e o de Sequência Didática é retomado por Costa-Hubes & Simioni (2014). A pesquisa é considerada qualitativa e um estudo de caso, nos termos de Moreira & Caleffe (2006). Os resultados atestam que a SAD com resenha de filme promoveu o engajamento dos estudantes na produção escrita em LI e que esse tipo de trabalho se mostrou enriquecedor à formação docente das residentes. PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Resenha de filme; Sequência Didática; Língua Inglesa.

ABSTRACT

The "Programa Residência Pedagógica" (henceforth PRP) aims to improve the undergraduate students of teaching training courses through projects that strengthen the field of teaching. Taking into account the context of Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), residents of English Letters Course sought to develop a teaching project that encompassed the four target language skills and fostered the protagonism of students coming from a public High

¹ Graduanda de Letras/Inglês, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil, apaulabarbosafarias@gmail.com

² Graduanda de Letras/Inglês, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil, taynarasv58@gmail.com

³ Professora adjunta da Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Paraíba, Brasil, vivian-monteiro1@hotmail.com

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

School. Considering the interests of such audience, and also the need to explore writing in English language, it was designed a sequence of pedagogical activities, called Sequência de Atividades Didáticas (SAD), comprising the genre film review to target the production of the focused genre. In view of these considerations, the present paper aims at describing the process of implementing this SAD with film reviews and reflecting about the experience provided by this process. The concept of writing in a foreign language is anchored on the assumptions of Hyland (2003), the definition of text genre is extracted mainly from Marcuschi (2003), and the concept of SAD is recalled by Costa Hubes & Simioni (2014). The research is qualitative and a study case according to Moreira & Caleffe (2006). Results confirm that SAD with film reviews promoted the students' engagement in the production of texts in English, and that this type of work proved to be enriching to the residents' teacher training practice.

KEY WORDS: Pedagogical Residency; Film Review; Following teaching; English language.

Considerações iniciais

Experienciar o universo escolar durante a graduação em cursos de licenciatura é essencial na preparação dos graduandos para a realidade de sala de aula. Através do Programa Residência Pedagógica (PRP), alunos de licenciatura têm a oportunidade de serem inseridos integralmente no contexto escolar, participando de todas as atividades que o envolvem. Com o objetivo aperfeiçoar a formação prática dos graduandos nos cursos de licenciatura, o PRP propicia a alunos que já integralizaram 50% do curso, por um ano e meio, a participação em diversas atividades escolares, que vão desde a discussão do Projeto Pedagógico da escola até a ministração das aulas.

Participar do PRP possibilitou às autoras deste trabalho, dentre muitas experiências, a elaboração de materiais a partir de Sequências de Atividades Didáticas (SAD). Ao longo do projeto, que foi realizado em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande, percebeu-se que o trabalho com SAD foi essencial para promover o ensino de escrita em Língua Inglesa (LI) por meio de gêneros textuais.

O ensino de LI pautado nos gêneros textuais possibilita que a língua seja estudada em situações reais de comunicação, uma vez que é através dos gêneros que interagimos e nos comunicamos (MARCUSCHI, 2003). Pensando nisso, e com base nas observações realizadas antes do período de regência, optou-se por trabalhar com o gênero resenha de filme, que possibilitou utilizar temáticas do universo dos estudantes da turma alvo do projeto. Por meio dessa sequência, foi possível abordar as quatro habilidades da língua, a partir de assuntos de interesse dos alunos (filmes de super-heróis), com ênfase na escrita. A produção escrita em LI foi trabalhada com vistas à produção final que seria requerida aos alunos: a elaboração da resenha de um filme.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Para isso, tomamos como base a escrita como *processo*, que considera todas as etapas que permeiam a produção de um texto e não apenas o seu produto final; e a escrita como *prática social situada*, que objetiva a comunicação (HYLAND, 2003).

Refletindo sobre o processo de implementação da SAD, as residentes perceberam que o trabalho com o gênero textual resenha de filme propiciou um maior engajamento por parte dos estudantes, que demonstraram interesse pelo conteúdo abordado, e, conseqüentemente, pela LI. Promoveu ainda o fomento de reflexões por parte das estagiárias sobre a prática docente enquanto professoras em formação.

Tendo em vista essas considerações, buscamos no presente trabalho relatar a experiência das autoras desta pesquisa com a descrição do processo de implementação de uma SAD com resenha de filmes e tecer reflexões acerca da experiência profissional proporcionada por este processo. Para tanto, este relato encontra-se dividido da seguinte forma: Fundamentação Teórica, Metodologia, Relato e Discussão dos Resultados, e Considerações Finais.

Na fundamentação teórica, explicamos a concepção de gêneros textuais e sua importância para o ensino de língua inglesa, guiando-nos pelas considerações de Marcuschi (2003), Rojo & Barbosa (2015) e Oliveira (2015); a concepção e o uso de Sequência de Atividades Didáticas na aula de língua inglesa, pautando-nos nas reflexões de Costa-Hubes & Simioni (2014); o ensino de escrita em língua inglesa segundo os pressupostos de Hyland (2003) e de Oliveira (2015); e, por fim, o papel da reflexão sobre a prática docente na formação inicial de professores, orientando-nos pelos pressupostos de Pimenta e Lima (2017).

Na metodologia, definimos a tipologia da pesquisa, considerada qualitativa e um estudo de caso nos termos de Moreira & Caleffe (2006); e descrevemos o seu contexto, os seus participantes bem como o processo de geração dos dados. No relato e discussão dos resultados, relatamos e refletimos sobre a nossa experiência propriamente dita. E nas considerações finais, mostramos porque essa experiência contribuiu sobremaneira à nossa formação docente.

Fundamentação teórica

O ensino de língua inglesa e os gêneros textuais

Atualmente, o ensino da língua inglesa (LI) contempla uma concepção sociointeracionista

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

de língua, ou seja, que preconiza o uso da língua socialmente constituído através das mais diversas formas de interação social (cf. COSTA-HÜBES & SIMIONI, 2014). Adotando essa perspectiva, o enfoque dado nas salas de aula de LI deve propiciar aos estudantes situações reais de interação, por meio de gêneros textuais, para que esses aprendizes possam compreender a língua em seu funcionamento, e não simplesmente memorizar estruturas gramaticais isoladas de seu contexto de produção (OLIVEIRA, 2015). Ao se despir um texto de suas condições de produção, “perde-se de vista o todo do enunciado e desvincula-se a dimensão verbal do texto da sua dimensão social”, propiciando um estudo de LI mecânico e sem função social (MONTEIRO, 2003, p. 34).

Segundo Marcuschi (2002, p. 19), gêneros textuais “[...] são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Conforme o autor (op.cit.), não pode haver interação verbal a não ser por meio de algum gênero, pois estes integram práticas de linguagem consolidadas no meio social e cultural. A esse respeito, Rojo e Barbosa (2015) declaram que:

Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso⁴. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos nossos e-mails. (...) Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos - orais e escritos, impressos ou digitais - utilizados socialmente e típicos de nossa cultura urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica... Os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 16).

O ensino de LI que contemple tais práticas de linguagem materializadas – os gêneros textuais – poderá ajudar o aprendiz a se posicionar de modo mais adequado nas diferentes situações de interação social porque o auxiliará a conhecer as regras de funcionamento típicas de determinados gêneros (MONTEIRO, 2003). Assim, o estudo do funcionamento do gênero resenha de filme em postagens da internet, por exemplo, onde determinados recursos gramaticais são

⁴ Gostaríamos de fazer a seguinte observação quanto à terminologia adotada nesta pesquisa para gêneros: Rojo (2015) utiliza o termo ‘gêneros do discurso’ ou ‘gêneros discursivos’ ao passo que Marcuschi (2002) prefere o termo ‘gêneros textuais’, sendo este último o que optamos por referendar neste trabalho. No entanto, ressaltamos que, no escopo desta pesquisa, os termos gêneros discursivos e gêneros textuais são intercambiáveis uma vez que os autores utilizados se diferenciam apenas em termos terminológicos e não conceituais.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

utilizados com finalidade específica para comunicar um posicionamento, possivelmente fará mais sentido para o aluno de LI, que poderá utilizar esse conhecimento em suas práticas sociais, do que o estudo de sentenças gramaticais isoladas, sem finalidade comunicativa alguma.

O uso de Sequência de Atividades Didáticas na aula de língua inglesa (LI)

Segundo Costa-Hübes & Simioni (2014, p. 16), o uso de gêneros textuais para o ensino/aprendizagem de uma língua significa assumir seu valor sócio histórico que subjaz às interações e ter a visão da língua como prática em constante processo de transformação advinda da consolidação e modificação das relações sociais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, apud SILVA & LOURENÇO, 2014) destacam o fato de que cada gênero requer uma abordagem diferenciada, por possuir características específicas. Para atender a este quesito, os autores propõem que os gêneros sejam trabalhados por meio de uma Sequência Didática (SD), que, segundo os autores, é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente pautadas sobre um determinado gênero, que visa ajudar o aluno a ter domínio sobre o mesmo, permitindo-lhe reproduzi-lo” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, p. 97, apud SILVA E LOURENÇO, 2014, p. 183). Oferecendo mais detalhes sobre a estrutura da SD, Costa-Hübes e Simioni (2014) explicam que esse

[...] conjunto de atividades tem uma estrutura base composta por etapas que vão desde a apresentação da situação (que significa apresentar ao aluno uma situação concreta de uso da linguagem e a necessidade de se produzir um texto de determinado gênero para atender a essa situação) até a produção final. Entre a primeira e a última etapa são realizados vários módulos de atividades [...] (COSTA-HÜBES e SIMIONI, op.cit. p.24).

Nesta pesquisa, no entanto, optamos pelo termo Sequência de Atividades Didáticas (SAD), ao invés de Sequência Didática (tal como cunhado por Dolz, Noverraz e Schneuwly), porque, na aplicação do modelo, nós decidimos fazer alterações à medida que desenvolvíamos as aulas. Decidimos, por exemplo, não recolher a primeira versão da resenha dos aprendizes na primeira aula, como sugerem os idealizadores do modelo; os alunos tiveram o foco no processo de escrita, não tendo que fazer a reescrita de sua produção; também não houve o módulo de circulação do gênero. Assim, como o padrão da sequência didática não foi seguido à risca, embora

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

tenha sido nossa referência, preferimos atribuir outro nome ao trabalho que realizamos.

Utilizando esta metodologia de aulas, que parte desde o reconhecimento do gênero (ao se levar amostras para os alunos) até a sua produção, o professor pode explorar a função social, o conteúdo temático e o estilo do gênero. Desse modo, não se pretende retornar às práticas tradicionais de apenas reprodução de um modelo; o que se almeja é que o estudante reconheça o gênero estudado, sua função social e o que o autor pretende ao utilizá-lo. Desta maneira, o professor trabalha a gramática dentro de um contexto mais relevante para os alunos e não de forma descontextualizada.

O ensino de escrita em Língua Inglesa

Muitas são as habilidades e competências que podem ser trabalhadas na aula de língua inglesa (LI), porém, ainda é recorrente nas escolas públicas brasileiras o ensino de inglês com foco apenas na gramática e em habilidades de leitura e compreensão de texto. Nesse caso, a escrita é vista e trabalhada unicamente como meio para ajudar os alunos na memorização e prática de estruturas gramaticais e grafia de palavras (OLIVEIRA, 2015).

Buscando fugir desse paradigma, adotamos no presente trabalho, uma visão de escrita como prática social, ou seja, o aluno produz determinado gênero textual da modalidade escrita para uma dada finalidade comunicativa e com um interlocutor em mente. Tal visão de escrita pressupõe concebê-la como processo e não como produto. Perceber a escrita como um processo é reconhecer que ela começa muito antes da primeira palavra do texto ser grafada, e não termina na sua primeira versão (OLIVEIRA, op.cit.). O processo de escrita de um texto não ocorre de forma linear, e muitas são as etapas que o permeiam. Entre essas etapas está a geração de ideias sobre o tema a ser abordado, a elaboração do esqueleto do texto, redação da primeira versão, revisão da primeira versão, redação da segunda versão, entre outras. Essa concepção de escrita possibilita 1) uma maior familiaridade do aluno com o gênero à medida que o analisa, escreve e reescreve; e 2) um ensino de escrita em LI realizado de forma contextualizada e significativa para o aprendiz (cf. HYLAND, 2003).

É possível o trabalho com a escrita em LI na escola básica desde que se selecione o gênero adequado para aquela faixa etária. Assistir a filmes e séries costuma ser parte da rotina

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

de adolescentes do ensino médio, bem como navegar em sites e páginas que envolvam esse universo. Em consequência disso, eles se deparam com textos e opiniões acerca dessas produções e, claro, também expressam suas impressões acerca delas, seja na internet ou em uma conversa entre amigos. Da mesma forma que o gênero resenha, que tem caráter descritivo e avaliativo, apresenta um juízo de valor do resenhista sobre o objeto analisado (CARVALHO, 2002). Portanto, a resenha de filme mostra-se adequada para ser estudada pelo público adolescente, não só por ser uma temática de comum interesse entre eles, mas por ser um gênero que sua produção envolve etapas que os estudantes já desempenham informalmente.

O papel da reflexão sobre a prática docente na formação inicial de professores

Pensar nos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem, nas SAD como instrumento viabilizador do ensino de gêneros textuais, e na escrita em LI como prática social possível ser abordada na escola básica, são algumas das reflexões propiciadas por um programa de formação inicial docente comprometido com as descobertas científicas atuais sobre aprendizagem de línguas e com a própria sociedade. O estágio docência surge, então, como oportunidade para o licenciando (no nosso caso, de Letras/ Inglês) pensar nas questões teóricas debatidas durante o período de formação, analisar como podem ser viabilizadas na prática e, em seguida, refletir e teorizar sobre a sua própria prática.

Essa visão de estágio como espaço fomentador de teorias e de reflexões sobre a prática de ensino é até certo ponto atual (PIMENTA E LIMA, 2017). A crença que o estágio também é um campo de conhecimento, faz superar a ideia de que ele se reduz a uma prática instrumental tradicional. Para defender esta afirmação, há estudos sobre o que vem sendo produzido cientificamente e das atividades de pesquisa que podem ser implementadas no estágio (cf. PIMENTA E LIMA, 2017).

Segundo as autoras (2017, p. 26), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. Não é incomum ouvirmos comentários como “a teoria é uma coisa, a prática é totalmente diferente”, ou, em contrapartida, aqueles que pensam que a teoria suprirá todos os problemas que poderão aparecer em sala de aula, e que uma aula planejada à luz de uma determinada teoria não apresentará imprevistos

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

(PIMENTA E LIMA, 2017). Entretanto, tais afirmações são, muitas vezes, equivocadas, pois a teoria e a prática são indissolúveis, ou seja, a prática precisa da teoria e vice-versa.

Tais reducionismos da visão de prática docente (e conseqüentemente do estágio) resulta no desgaste dos cursos de formação de professores, o que evidencia a necessidade de basear o estágio onde a teoria e prática estejam adjuntas.

Como prática social, o processo de ensino-aprendizagem envolve conteúdos educativos, sociais, afetivos, humanos etc. Nesse contexto, a teoria tem a função de oferecer instrumentos para análise e pesquisa que provoquem no docente em formação inicial questionamentos sobre as práticas institucionalizadas e ações do sujeito, que resultarão na formação de um profissional reflexivo que buscará intervir na realidade escolar (cf. PIMENTA E LIMA, 2017; ALARCÃO, 1996). No caso do ensino de LI, uma das práticas institucionalizadas, como vimos, é a insistência no ensino de gramática descontextualizada e de escrita apenas como forma de consolidar estruturas gramaticais (OLIVEIRA, 2015). Aqui cabe pensar: quais os caminhos para uma ruptura desse paradigma tradicional?

Uma das possíveis respostas para esse questionamento acima é a reflexão teoricamente sustentada, uma vez que ela permite ao professor, por um lado, repensar uma prática já cristalizada, que, às vezes, ele não tem consciência; e, por outro lado, analisar e testar alternativas alinhadas às novas descobertas científicas (cf. ALARCÃO, 1996). No caso da escrita em LI, um ensino pautado nos gêneros textuais através de SDA configura-se em uma alternativa plausível.

Metodologia

A tipologia da pesquisa

O presente relato enquadra-se no paradigma interpretativista de pesquisa, pois foge ao escopo da clássica objetividade científica que preconizava um conhecimento neutro, sem de juízo de valores e livre de implicações político sociais (FAERMAN, 2014). As considerações tecidas no seio desta pesquisa estão permeadas de subjetividade, simbolismo e implicações político-pedagógicas, sem perder de vista o rigor científico típico de trabalhos desta natureza.

Trata-se de um estudo de caso pelo fato de descrever e analisar uma série de ações de

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

um mesmo evento de forma longitudinal (MOREIRA & CALEFFE, 2008). No caso, relatamos uma experiência com o uso de uma SDA na escola básica e analisamos suas implicações tanto para os alunos quanto para as estagiárias.

O contexto e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Cidadã Integral (ECI) na cidade de Campina Grande. A instituição é estadual oferece exclusivamente o Ensino Médio no período da manhã e à tarde. O espaço físico conta com salas de aula, sala de informática, diretoria, biblioteca, cantina, pátio com mesas para refeição, banheiros, sala dos professores, estacionamento e o ginásio, usado para atividades físicas, eventos estudantis e recreação dos alunos. As aulas ministradas à turma ocorreram semanalmente às quintas-feiras, nas duas primeiras aulas da manhã.

Os participantes da pesquisa foram alunos de uma turma do 2º ano. Essa turma contava com em média dezoito alunos, com idades entre 15 e 19 anos. Durante as aulas, pelas respostas às atividades, percebeu-se que alguns estudantes possuíam nível A1 em língua inglesa, de acordo com o Quadro Comum Europeu⁵, ao passo que outros não possuíam proficiência nesse nível. Entretanto, a turma caracterizava-se por ser bastante colaborativa e participativa nas discussões e atividades promovidas em sala de aula.

O processo de geração dos dados

O planejamento das aulas ministradas no PRP era inicialmente conduzido pela orientadora do subprojeto e depois reorientado pelo preceptor da escola-campo conforme as necessidades dos aprendizes e da própria escola. O planejamento era feito visando elaborar sequências didáticas com os gêneros específicos e os conteúdos gramaticais relacionados a esses gêneros sugeridos pelo livro didático adotado na escola. O objetivo era lançar mão do

⁵ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

material didático dos alunos, porém complementá-lo com atividades alternativas que explorassem gêneros textuais que estivessem mais presentes no cotidiano dos aprendizes.

Foram pensadas SAD com alguns gêneros textuais que constavam no LD, com o objetivo de gerar maior aprendizagem na LI, contudo, a sequência com o gênero resenha de filme destacou-se dos demais porque viabilizava a) a integração das quatro habilidades da língua; b) o trabalho com a escrita e c) um maior engajamento dos alunos.

Esse trabalho tinha a possibilidade de integrar as quatro habilidades porque, antes de produzir a resenha de filme, os alunos seriam expostos a um *trailer* de filme em LI, ou seja, numa primeira instância eles teriam que *ouvir* na língua-alvo. Em seguida, eles *leriam* resenhas extraídas na internet a fim de conhecer melhor o gênero e perceber sua estrutura típica. Posteriormente, eles teriam que *escrever* a resenha. E, depois da correção do texto escrito, na aula seguinte, eles deveriam *falar* a partir de suas produções. O trabalho com a escrita teria uma função social prática para eles, tendo em vista que eles poderiam postar suas resenhas na internet após aprenderem como fazê-la em LI. Tendo essa possibilidade real de postar seus textos, o engajamento dos alunos seria uma consequência.

Relato e discussão dos resultados

A SAD aqui relatada, foi desenvolvida ao longo de 5 aulas, com duração de cerca de 2 horas cada. A seguir, fazemos o relato e as respectivas reflexões sobre cada aula.

Aula 1

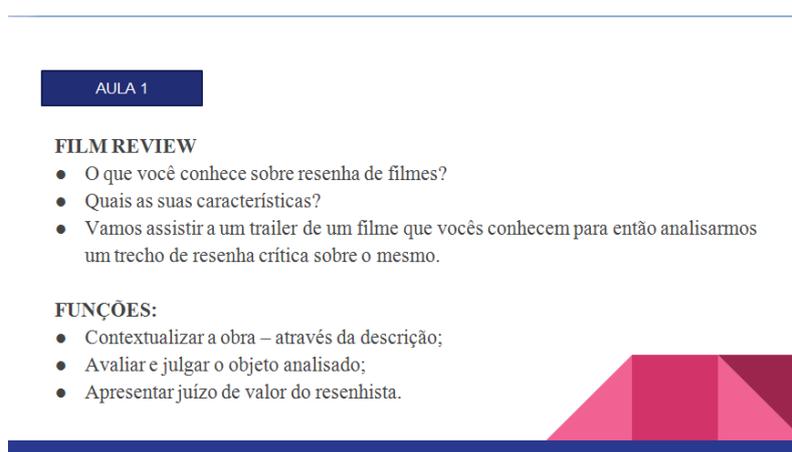
Na primeira aula, foi realizada a etapa de apresentação e reconhecimento do gênero textual. Primeiro, foi feita uma sondagem sobre o que os alunos entendiam por resenha de filme, em seguida, foi mostrado o *trailer* do filme Vingadores - Guerra Infinita. Após assistir ao *trailer*, houve uma breve discussão sobre o seu conteúdo, em que foi pedido para que os alunos expusessem sua opinião acerca dele. Em seguida, foi apresentada uma resenha⁶ do filme do *trailer*

⁶ A resenha em questão foi extraída do site [cinemablend.com](https://www.cinemablend.com/reviews/2408272/avengers-infinity-war-review) e editada pelas residentes. Disponível em: <<https://www.cinemablend.com/reviews/2408272/avengers-infinity-war-review>>

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

visto. Depois da leitura do texto, foi realizada uma discussão com base em seu conteúdo e características que o compunham. A partir daí, os alunos puderam compreender as especificidades da resenha de filme, tais como sua função social e seus constituintes linguísticos. Os materiais utilizados nessa aula foram TV, notebook e *PowerPoint*. As imagens abaixo ilustram uns dos slides vistos na aula:

Imagem 1



Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Imagem 2

Nacional de Línguas e Linguagens

The real crazy thing, though, is that they actually succeeded. Thanos' time to shine has finally come in the form of Joe and Anthony Russo's *The Avengers: Infinity War*, and it's every bit the epic that it needs to be. It's a heart-stopping experience built on huge stakes, fantastic character interactions, pulse-pounding battles, and devastating surprises, but most importantly it marks the arrival of one of the most terrifying and fascinating villains in modern blockbuster filmmaking. The Mad Titan is in every way the overpowering foe for which audiences have been waiting, and his quest for the Infinity Stones to achieve the abilities of a god proves stunning fodder for big screen storytelling.

Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Com essa aula foi possível perceber que muitos alunos tinham noções básicas do que seria uma resenha de filme, bem como afirmaram já ter tido contato com o gênero. Percebemos que ao utilizar o trailer de um filme “do momento”, antes de iniciar a apresentação propriamente

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

dita do gênero, fez com que os alunos tivessem maior foco no que estava sendo estudado, se engajando na discussão que se seguiu e mantendo-se atentos até o fim da aula. Também foi possível identificar algumas preferências da turma em relação a filmes. A temática de super-heróis se mostrou de comum interesse para a grande maioria, porém houve divergências entre alunos que preferiam o universo da Marvel - cujo *trailer* foi visto em sala - e os demais que se apresentaram como fãs do universo da DC. Poder identificar isso já na primeira aula foi essencial para planejarmos as aulas seguintes de forma a atrair o interesse de toda a turma.

Aula 2

Na segunda aula, os alunos foram expostos a diversos textos do gênero, retirados de sites da internet, e puderam reconhecer algumas características do gênero que haviam sido estudadas na aula anterior. Nesse momento, foi dedicada atenção especial aos adjetivos presentes nos textos, visando a produção escrita a ser solicitada ao final da SAD. Feito isso, foi entregue aos alunos a primeira atividade escrita a ser realizada (imagem 3), ela consistia em identificar as características da resenha de filme em um recorte de um texto do mesmo gênero, bem como os adjetivos presentes no texto, ponto enfatizado na aula por ser uma característica linguística marcante nesse gênero textual. Questões de compreensão textual e de compreensão auditiva foram feitas com base em um *trailer* de um dos filmes cuja resenha foi vista em sala de aula.

Imagem 3

4. Agora vamos ler trechos de uma resenha crítica sobre o mesmo para fazer o que se pede.

[...] Pixar has proven time and time again that they have an incredibly deep understanding of emotion. For years, their movies have not only captivated audiences by making us feel tremendous joy and excitement, but they've also proven time and time again that they can tenderly pull on our heartstrings and make us shed tears for characters whom we've only known for a matter of minutes. As such, it should be no surprise that director Pete Docter's *Inside Out* -- a film that is literally all about emotions -- is one of the most affecting works Pixar has produced yet, and absolutely one of their best titles.

A great coming-of-age film could be made from that material alone, but really, it's just the touching base story for *Inside Out*'s real central plot, following the five main emotions -- Joy (Amy Poehler), Sadness (Phyllis Smith), Anger (Lewis Black), Fear (Bill Hader) and Disgust (Mindy Kaling) -- that have been running the show for Riley's whole life, set up in a special control room in the girl's mind from which they control her memories, actions and reactions. For 11 years, Joy has primarily run the show, turning Riley into a young, rambunctious goofball who finds her happiness in playing hockey and being with her friends and family. When the gang moves to San Francisco, however, Joy suddenly discovers that her job has become incredibly more complicated -- and it doesn't help that Sadness has suddenly begun a habit of transforming some memories from cheerful to gloomy. [...]

<https://www.cinemablend.com/reviews/Inside-Out-66607.html>

- a) Qual a opinião do autor sobre a produtora?
- b) Quais as principais emoções abordadas no enredo?
- c) Neste fragmento da resenha, o que o autor aborda sobre o papel de Joy?
- d) Quais as características de uma resenha que podemos observar neste texto?

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Com base nas preferências da turma, elaboramos o material desta segunda. Isto foi essencial para criarmos um ambiente mais descontraído, uma vez que os alunos, por gostarem e serem familiarizados com a temática, sempre tinham um comentário a fazer em relação aos textos e materiais trabalhados. Com isso, as discussões se tornaram mais envolventes e lucrativas tanto para os estudantes quanto para as residentes. Assim, apesar de alguns alunos assumirem que não possuíam interesse em estudar LI, toda a turma estava envolvida nas discussões proporcionadas pelo tema, fazendo com que os alunos ficassem receptivos à língua estrangeira; o que facilitou as aulas seguintes.

Aula 3

A terceira aula da SAD abordou o tópico gramatical *Immediate Future*, necessário para cumprir com a grade curricular da disciplina. O tópico foi estudado através de comentários sobre filmes retirados da internet, exibidos em slides, conforme mostra a imagem abaixo?

Imagem 4



Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Em sequência, foi realizada uma atividade escrita que abordava o tópico gramatical e questões de compreensão textual, como mostra a imagem 5. Essa aula também contribuiu com insumo de vocabulário útil para a produção escrita dos alunos, como termos específicos relacionados a produções cinematográficas e adjetivações.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Imagem 5

GRAMMAR AND VOCABULARY

a) A REVIEW acima fala de como o autor acha que o filme será com base no trailer lançado. Dessa forma, ele utiliza algumas expressões para se referir ao tempo futuro. Escreva abaixo as sentenças em que essas expressões aparecem no texto.

b) Agora que você identificou as expressões, reescreva as sentenças citadas na questão anterior passando-as para a forma negativa.

c) Podemos observar a presença de vários adjetivos no texto, quais são eles?

Fonte: sequência didática das autoras desta pesquisa

Abordar alguns tópicos gramaticais ao longo das aulas, visando a produção escrita final do gênero, mostrou-se necessário. Buscamos abordá-los de forma contextualizada, sem fugir da temática central do trabalho. Para isso, selecionamos textos dentro da nossa temática que apresentassem os conteúdos a serem estudados.

Aula 4

A quarta aula foi dedicada à exibição do filme escolhido pela turma (*Spider-Man: Into the Spider-Verse*), sendo finalizado somente na aula seguinte. Após a exibição do filme, foi realizada uma discussão geral sobre o seu tema, onde os alunos deram suas impressões sobre aspectos do filme como enredo, personagens, trilha sonora etc. Finalizada a discussão, as residentes passaram as instruções necessárias para a escrita da resenha. Essas instruções incluíram uma explicação sobre o uso de conectivos na LI, e a revisão dos aspectos constituintes de uma resenha de filme. Os alunos deram início, então à produção escrita, que viria a ser finalizada somente na aula cinco.

Aula 5

Na quinta aula os alunos finalizaram a escrita das resenhas. As residentes enfatizaram a necessidade de os estudantes escreverem sem usar aplicativos de tradução; eles deveriam fazer

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

a produção escrita com os conhecimentos de LI que eles já possuíam e com os que foram ministrados nas aulas da SAD. Como os alunos possuem nível A1 em LI, sabíamos que as produções seriam curtas e possuiriam erros de gramática compatíveis como o nível de língua estrangeira dos estudantes. Alguns alunos se sentiram confortáveis para fazer a produção em inglês, entretanto alguns deles recorreram a traduções na internet. Aos que usaram aplicativos para traduzir seus textos, pedimos que refizessem, ainda assim houve resistência por parte de uma aluna que não concordou com a proposta.

Sabíamos que trabalhar com a escrita em uma língua estrangeira não seria um trabalho de resultados imediatos; entretanto houve uma sensibilização pela maioria da turma. Abordar a escrita em LI mostrou-se um desafio a longo prazo, entretanto, aceito tanto pelas residentes como pela maioria da turma. Assim, percebemos que a habilidade de escrita necessita de um espaço maior nas aulas de inglês e que é um trabalho que demanda muito do professor e dos alunos, sendo necessário usar um gênero textual do qual os estudantes sintam-se motivados a produzi-lo e refazê-lo, se necessário.

Considerações finais

O PRP propicia aos residentes a oportunidade de experimentar uso de variados gêneros em sala de aula. Na experiência relatada, as residentes optaram por usar *trailers* de filmes a fim de despertar o interesse dos alunos para que, com isso, pudessem trabalhar a escrita em LI por meio do gênero resenha de filme. A estratégia funcionou porque os alunos se engajaram nas atividades.

Essa experiência foi enriquecedora à formação docente das residentes, proporcionando a possibilidade de vivência e intervenção na realidade de sala de aula. Vale destacar que o ensino de LI pautado em uma SAD, e não em aulas isoladas, descontextualizadas, possibilitou conhecer de perto o que significa redirecionar um planejamento inicial a partir dos interesses e dificuldades dos alunos. Vimos, por exemplo, que a SAD inicialmente elaborada sofre modificações, ao longo de sua implementação, com o intuito de adaptar o ensino, da melhor forma, às necessidades e especificidades da turma.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Ser professor reflexivo*. In: ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora, 1996.
- BRITISH COUNCIL. *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)*. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>> Acesso em: 16/11/2019.
- CARVALHO, Gisele. *Resenhas/reviews: da ação entre amigos ao apontador de defeitos (um estudo contrastivo de resenhas acadêmicas escritas em inglês e em português)*. 2002. 207 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. *Sequência didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais*. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 15-39.
- FAERMAN, Lindamar Alves. *A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais*. São Paulo: Universidade de Taubaté, vol. 7, Nº 01, 2014.
- HYLAND, K. *Second Language Writing*. London: Cambridge University Press, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel (org). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MONTEIRO, V. *Ensino de Leitura em Língua Estrangeira: contribuições de uma prática reflexiva*. Dissertação de Mestrado (UFPB). 2003. 113p.
- MOREIRA H. & CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de Inglês: Do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2017. p.25-49.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ROJO, R. & BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. LOURENÇO, Daiara da Silva. *Sequência Didática: Possíveis contribuições e desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras modernas*. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 181-199.

SPIDER-MAN: INTO THE SPIDER-VERSE. Direção de Peter Ramsey, Bob Persichetti, Rodney Rothman. Columbia Pictures, Sony Pictures Animation. Estados Unidos: 2018. Califórnia: Sony Pictures Releasing, 2018. (1h56m).



A relação residente-aluno na Residência Pedagógica como instrumento de mudança

Barthyra Cabral V. de Andrade^{1*}
Erik Natan Silva dos Santos^{2**}
Nayara Alves Cabral F¹onseca^{3***}

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica busca aperfeiçoar a formação de professores dos cursos de licenciatura. Para atingir tal objetivo, os residentes, alunos participantes do Programa, são imersos no ambiente escolar, tendo um período inicial de observação e, no segundo momento, eles intervêm através de regências em sala de aula e outras atividades de cunho pedagógico. Como alunos do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba e residentes do Núcleo de Letras-Espanhol/Inglês, percebemos que os alunos da escola-campo na qual atuamos estavam desmotivados em relação às aulas de Língua Inglesa. Assim, um primeiro desafio seria descobrir o porquê dessa desmotivação. Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida no programa, focando na relação residente-aluno e na superação desse desafio vivenciado e apresentar dados presentes em relatos reflexivos que evidenciam isto. A análise de relatos de residentes que atuam em uma escola pública cidadã situada na cidade de João Pessoa, pautou-se no entendimento da atividade docente enquanto trabalho (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011) e alia-se as propostas da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Como primeiros resultados, verificou-se que houve mudanças no panorama inicial e que o trabalho dos residentes propiciou mudanças e consolidou a participação e o engajamento dos alunos nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Relação residente-aluno; Desmotivação; Relatos reflexivos.

ABSTRACT

The Pedagogical Residence Program seeks to improve the education of pre-service teachers. To achieve this goal, residents, students participating in the program, are immersed in the school environment, having an initial period of observation and, in the second moment, they intervene through class conducting and other educational activities. As students of the English Language Major of the Federal University of Paraíba and member of the English/Spanish group, we realized that the students of the school in which we work were unmotivated in relation to the English language classes. Thus, a first challenge would be to find out why this demotivation. This paper aims to report the

¹ *Professora associada da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. João Pessoa, Paraíba, Brasil. barthyracabral@outlook.com

² **Graduando em Letras (Língua Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Bolsista CAPES no Programa Residência Pedagógica, João Pessoa, Paraíba, Brasil. erik.natan98@gmail.com

³ ***Graduanda em Letras (Língua Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Bolsista CAPES no Programa Residência Pedagógica, João Pessoa, Paraíba, Brasil. nayarafon@gmail.com

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

experience we had in the program, focusing on the resident-student relationship and overcoming this challenge and present data from reflexive reports that evidence this. The analysis of the reports of residents who work in a public school located in the city of João Pessoa, was based on the understanding of the teaching activity as work (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011) and has links with the proposals of Applied
KEYWORDS: Pedagogical residence; Resident-student relationship; Demotivation; Reflexive reports

1 Introdução

Instituído no ano de 2018 pelo Governo Federal como sendo uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (articulada aos demais programas da Capes), o Programa Residência Pedagógica, tem como objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2018).

Nessa imersão, os residentes (licenciandos participantes do programa), devem desempenhar atividades na escola-campo, como observação, regências em sala de aula e intervenções pedagógicas. As mesmas são supervisionadas por um professor (preceptor) da escola campo que tenha formação na área do residente e há também um docente da Instituição Formadora que acompanha o trabalho efetivado pelos residentes.

O trabalho do Núcleo Letras-Espanhol/Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba teve início em agosto de 2018 e ainda está em andamento. Sua finalização ocorrerá com o final do ano letivo da escola, em dezembro 2019. Nesse período, temos atuado em turmas de segundos e terceiros anos do Ensino Médio.

O primeiro momento (período referente aos meses de agosto a dezembro de 2018) foi destinado para as primeiras 60h exigidas pelo Programa para ambientação na Escola-campo. Nesse período foi possível conhecer a escola, seu dia-a-dia, os profissionais que lá atuam, o material didático utilizado; bem como ter uma visão geral do trabalho que é ali realizado e também nos adaptarmos a rotina de uma escola que funciona em período integral. Essas primeiras horas foram cruciais para que nós pudéssemos enxergar o funcionamento das aulas e assim planejarmos nossas intervenções. Percebemos que os alunos estavam desmotivados com relação às aulas de Língua Inglesa e não havia integração com o professor, e muito se devia ao fato de terem suas aulas focadas em aspectos gramaticais da língua. Também a abordagem utilizada em sala de aula era bastante tradicional, ou seja, havia exercícios mecanizados, atrelados a aspectos estruturais da língua inglesa e pouca mobilidade com relação a estratégias

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

que envolvessem os alunos em discussões e em atividades variadas.

Devido a isso, o nosso principal desafio para o segundo momento, nas intervenções, seria pensar e desenvolver atividades mediante as quais pudéssemos nos aproximar dos alunos porque julgamos que isto é uma condição primeira para que haja negociação e partilha sobre o que ensinar/aprender e como fazê-lo. O nosso objetivo inicial, portanto, foi diminuir o distanciamento entre os agentes, provocando relações mais saudáveis, de modo a realizarmos as atividades propostas com mais facilidade e participação dos alunos.

As reflexões feitas e a leitura de textos teóricos realizadas dentro do núcleo fortaleceram nosso entendimento de que era preciso “trazer para perto do aluno” também a língua em estudo e isto foi feito a partir daquilo que é proposto na própria BNCC “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.” (BRASIL, p. 16, 2018).

O presente trabalho objetiva relatar a experiência vivida no Programa da Residência Pedagógica, procurando mostrar a relevância da relação residente-aluno no processo e descrevendo como superamos o desafio de integrar os alunos e residentes, além de ensejar o contato mais prazeroso e significativo com a língua inglesa. Apresentamos também dados presentes em relatos reflexivos que evidenciam esta experiência. Convém ressaltar que a prática de escrita dos relatos diariamente estimulou os residentes a refletirem sobre as situações do dia-a-dia da escola campo e também contribuiu para que os residentes percebessem quais eram as dificuldades.

Os quatro relatos utilizados neste trabalho foram produzidos por residentes que atuam numa Escola Pública Integral Cidadã situada no centro da cidade de João Pessoa, cujo compartilhamento acontece via *Google Drive* com os integrantes do núcleo, e também mediante assinatura por todos os residentes de termo de consentimento para disponibilização dos textos para pesquisadores.

A leitura que fizemos desses relatos e o que colocamos como resultado de nossas observações com os demais envolvidos no Programa teve como base o entendimento da atividade docente enquanto trabalho (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011), o que pressupõe uma visão mais integral dos residentes, dos residentes em relação ao professor-preceptor e também

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

com relação aos alunos compreendendo os desafios que se põem frente a uma condição de trabalhador sujeitos aos efeitos das interações, à problemática da infraestrutura disponibilizada, as questões relativas ao tempo gasto em campo e em situações de planejamento e ainda questões outras como adoecimento, por exemplo.

Situamos também nossa visão das questões aqui exploradas no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), já que nossa preocupação está inserida numa situação de ensino, mas, buscamos compreendê-la enquanto posta em um contexto maior que pressupõe pensar na sociedade, nos seres humanos com os quais lidamos, suas dificuldades e suas potencialidades.

Como primeiros resultados, verificamos que a partir de uma preocupação inicial dos residentes mediante dificuldades de relacionamento que culminavam numa apatia, falta de engajamento e pouca disposição dos alunos para se fazerem parte das aulas de inglês ministradas; foram traçadas metas no sentido de mudar o cenário. Houve um trabalho de reflexão que terminou por operar uma transformação na metodologia e estratégias de ensino utilizadas; o que também, como que em um movimento integralizador, resultou numa relação residente-aluno muito produtiva. O panorama inicial desagregador foi superado e assim foi possível comprovar o potencial que o trabalho da Residência Pedagógica possui de fazer, através da intervenção dos residentes, com que os alunos estejam mais apenas presentes nas aulas de Língua Inglesa, tornem parte no construto das aulas e sejam participantes ativos, de modo que o aprendizado da Língua Inglesa possa trazer significado em suas vidas.

As seções seguintes visam apresentar informações sobre os dados e participantes da pesquisa, seguidas da fundamentação teórica que dialoga com o relato em questão. Posteriormente, é colocada uma análise inicial dos quatro relatos, focando nas questões de relação dos alunos e residentes no ambiente escolar e principalmente em sala de aula, no que diz respeito às regências realizadas. Por fim, o trabalho é concluído com algumas considerações acerca do que foi vivenciado no Programa de Residência Pedagógica, enfatizando a importância da relação residente-aluno para o desenvolvimento das atividades do programa.

2 Metodologia

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Com a finalidade de evidenciar a relação residente-aluno no Programa de Residência Pedagógica, somamos ao nosso relato de experiência, textos escritos na forma de relatos(recortes) em um total de quatro, escritos por dois residentes de Língua Inglesa atuantes numa mesma escola. Ambos os residentes estiveram juntos em diversas ocasiões na escola-campo; devido a isso, foi possível construir uma relação mais próxima entre os mesmos, acarretando numa experiência na qual ambos puderam trabalhar no mesmo contexto, evoluindo gradativamente com as intervenções realizadas no ambiente escolar.

Os relatos reflexivos dos residentes além de servirem como mecanismos de autorreflexão, podem servir para mostrar (através do olhar do professor) reações dos alunos, resultados das regências ou mesmo as mudanças ocorridas. Nesse sentido eles são excelentes objetos de pesquisa. Eles também podem apontar para o modo como a relação aluno-residente foi construída, culminando em um ambiente com menos tensão e, conseqüentemente, impactando o engajamento e participação dos estudantes.

3 Fundamentação teórica

A construção da relação entre educador e educando pode culminar em fatores positivos ou negativos em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Uma boa relação diminui o filtro afetivo dos alunos (KRASHEN, 1985), ou seja, os alunos se sentem confortáveis no ambiente de sala de aula, permitindo a redução da sua ansiedade e, conseqüentemente, uma maior disposição e motivação para o seu engajamento e participação. Por meio da análise de relatos reflexivos, foi possível identificar que a relação aluno-residente no Programa de Residência Pedagógica foi um fator essencial para uma mudança de cenário que possuía muitos alunos desmotivados e não engajados com os assuntos sendo ministrado.

Assim, através da abordagem sociocultural, trazendo situações presentes no contexto em que os alunos estão inseridos, foi possível, por meio das regências, estimular os estudantes a se engajarem em práticas discursivas, apropriando-se do tema ministrado e desenvolvendo a criticidade. Os alunos passaram a ser ativos, absorvendo e construindo os seus conhecimentos através de discussões e produções. De acordo com Pinto (2017), ao se tornarem ativos no seu processo de aprendizagem, os indivíduos adquirem uma maior autonomia, desenvolvem

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

confiança e enxergam o aprendizado de uma maneira mais favorável, tendo assim uma crença positiva em relação ao assunto estudado.

Barcelos (2006) afirma que crenças são percepções que foram socialmente construídas através de experiências e podem exercer uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem. Caso os estudantes desenvolvam, através das suas vivências, uma crença positiva acerca do assunto que está sendo aprendido, as consequências na aquisição do novo conteúdo serão perceptíveis. Desta forma, ao estabelecer um ambiente favorável, é possível que o professor consiga mudar as crenças dos alunos em relação ao assunto.

Foi assim que se tentou mudar o ambiente e as crenças dos alunos em relação à língua inglesa, fazendo-os associar a algo que gerasse o seu interesse. Desta forma, ao tentar envolver os alunos não apenas cognitivamente, mas também em relação ao comportamento e emocionalmente; um contexto favorável para aumentar a sua motivação em relação às aulas foi estabelecido, aumentando assim o seu desempenho em sala de aula. (FREDRICKS; BLUMENFELS; PARIS, 2004).

Dentro dos temas pensados com o objetivo de provocar um maior engajamento e ser, simultaneamente, um instrumento de mudança para a vida dos alunos, trouxemos a temática *bullying*, a qual está fortemente presente no contexto escolar, inclusive no contexto no qual estamos inseridos. Além disso, também trabalhamos a questão de padrões de beleza, os quais, muitas vezes, atingem a autoestima dos alunos, provocando uma desvalorização do seu eu. Por este motivo, a temática do amor próprio e da autovalorização também esteve presente durante as regências.

Com uma reflexão crítica acerca dos temas, os alunos puderam realizar uma associação com as suas realidades, questionando valores e situações que, anteriormente, eram concebidas como “normais”. De acordo com Freire (1987), o processo de tomada de consciência de determinadas conjunturas presentes no contexto do indivíduo é o primeiro passo para se realizar uma mudança social. No nosso caso, procuramos incentivar mudanças individuais e transformações do ponto de vista da comunidade escolar, o que a nosso ver também teria efeitos sobre a realidade mais ampla dos alunos. Ainda, concordamos com Freire (1987) que por meio de diálogos, reflexão crítica e coparticipação, o educando torna-se agente da sua própria aprendizagem, sendo o responsável pela construção do seu conhecimento. Portanto, a educação

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

proporciona a compreensão dos conteúdos, a construção de conhecimento, mas, também é um instrumento de mudança social, capacitando os indivíduos para terem uma maior consciência acerca da sua realidade, atuando nela no intuito de provocar uma maior e melhor mudança.

Dentro da área denominada Linguística Aplicada (LA) estas são questões muito relevantes também. Segundo Moita Lopes (2006), a LA hoje não é mais uma área na qual se estuda as práticas de ensino/aprendizagem apenas. Ela imiscui-se em contextos vários e alcança o que está além da sala. Está apta a problematizar o mundo contemporâneo, dialogando com as práticas sociais em que não só os alunos se encontram inseridos, mas também nós residentes, por exemplo.

Por sua vez, foi importante para a leitura dos relatos reflexivos, o conhecimento sobre os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011), visto que eles foram fundamentais para que entendêssemos que a atividade docente, que é também trabalho, se estende para além do que se vê na escola e engloba toda uma série de tarefas que envolvem o fazer do professor - aliás, esse é o entendimento sobre trabalho real, ou seja, enquanto docentes, nossa prática está obviamente atrelada aos planos e a instâncias maiores como os documentos oficiais, mas, no fazer em sala de aula, muitas vezes as prescrições não dão conta do que precisa ser feito ou outras vezes, não nos é possível atuar dentro da previsibilidade. Ou seja, esses conceitos revelam que aquilo que não se realiza conforme o planejado faz parte do todo e precisa ser compreendido.

Nosso trabalho no contexto da Residência foi pautado na compreensão da necessidade de estabelecer o equilíbrio do filtro afetivo nosso e dos alunos, da tomada de posição quanto às estratégias a serem usadas e no entendimento de toda uma gama de aspectos que isto envolve do ponto de vista do trabalho do professor e do ponto de vista do alcance que as atividades realizadas na escola têm de atingir a sociedade como um todo.

4 Resultados e discussões

Os relatos reflexivos mostram claramente a questão primeira observada pelos residentes, a saber: a desmotivação e sua relação com as práticas de sala de aula.

Por meio das nossas visitas, foi possível encontrar alunos com uma certa desmotivação,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

pelo fato de terem muitas aulas focadas em aspectos gramaticais da língua. Com isso, se tornou possível refletir acerca de como trazer uma aula em que os alunos pudessem participar mais.

Relato 1 - 08/05/2019

É também visível pela leitura dos relatos que um dos fatores que podia estar corroborando para um cenário desfavorável ao engajamento dos alunos em sala de aula consistia na relação aluno-professor:

A maneira com que o professor se relaciona com os alunos, tendo que constantemente chamar a atenção, reclamar e usar um tom de voz agressivo, contribui para o aumento de tensão dentro de sala de aula. Muitos permanecem de cabeça baixa ou calados, parecendo não ter vontade ou, até mesmo, medo de participar da aula.

Relato 2 - 23/04/2019

Devido a isto, começamos a pensar em maneiras que iriam permitir uma mudança no fator emocional dos alunos, resultando, conseqüentemente, em uma melhor percepção dos indivíduos em relação às aulas e aos assuntos estudados. Assim, desde o primeiro momento, nós, os residentes, tentamos estabelecer uma boa relação com os estudantes, conhecendo-os, perguntando acerca da sua realidade e dos seus interesses. Aos poucos, ficou evidente que tanto os alunos se sentiam confortáveis com a presença dos novos educadores, quanto os residentes conseguiam se conectar e estabelecer uma boa comunicação com os alunos.

A aproximação foi aliada a uma nova forma de lidar com a língua inglesa e a uma nova forma de fazer os alunos verem uns aos outros e ao próprio residente dentro da escola. Antes de iniciar cada regência, uma breve conversa sobre tópicos que estavam relacionados à realidade dos estudantes era estabelecida, descontraindo e melhorando o ambiente em sala de aula. A partir desta técnica, os indivíduos passaram a participar mais das aulas, envolvendo-se nas discussões e apresentações acerca dos novos temas. Mais ainda era necessária uma organização da aula que desse conta das necessidades da turma e conseguisse atrair os alunos mais distantes.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Assim, dividimos as aulas em três momentos iniciais: introdução do tópico e discussão, análise de algum material por parte dos alunos e a apresentação do resultado para a toda turma, e, por fim, uma produção a partir do assunto que foi estudado era realizada. A curiosidade sobre os tópicos era aguçada nos momentos iniciais, os materiais trazidos serviam de *input* para as discussões e as apresentações serviram para que os alunos pudessem conversar e produzir juntos (muitas atividades eram coletivas). Através desse trabalho, os alunos se tornaram mais ativos em sua aprendizagem, construindo os seus conhecimentos e pensamentos críticos acerca do tópico da aula. Essa foi uma primeira mudança.

Posteriormente, e com a continuidade deste modo de ação, os alunos começaram a participar cada vez mais das discussões, não só realizando as atividades em grupo, mas também produzindo mesmo quando a atividade não era para complementar a nota, razão esta que, anteriormente, costumava ser a única condição para eles se esforçarem. A motivação intrínseca dos alunos foi impulsionada a partir do surgimento das motivações extrínsecas (temas provocativos, muita discussão, maior interação entre os alunos e com os residentes).

Este cenário é evidenciado no seguinte relato, que trata sobre um dos momentos reunião com o preceptor, em relação ao *feedback* das últimas regências:

Fomos para a sala do nosso professor/preceptor para receber o feedback da regência. Segundo ele, o resultado foi bastante positivo pois ele percebeu o envolvimento da turma durante todas as atividades desenvolvidas e nos elogiou em relação às dinâmicas que utilizamos em sala de aula, fazendo com que toda a turma estivesse cada vez mais participativa.

Relato 3 - 28/03/2019

Com a melhora da relação residente-aluno e o seu engajamento, pode-se utilizar a educação como um instrumento de mudança social porque os alunos tornam-se capazes de refletir criticamente acerca dos tópicos, desenvolver os seus conhecimentos através de discussões e, por fim, podem produzir e compartilhar com os demais os produtos que resultaram de suas reflexões.

No relato seguinte, é possível notar a mudança em relação ao trabalho inicial, assim como

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

o estabelecimento de uma relação mais próxima entre os alunos da escola-campo e os residentes:

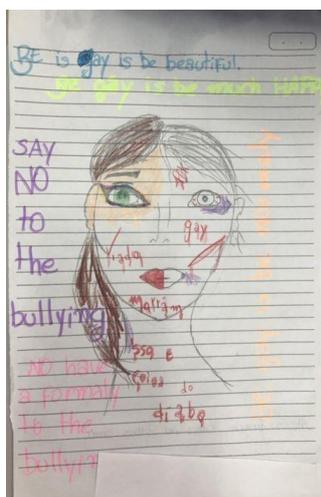
Durante as aulas os alunos se encontram muito engajados, uma vez que o tema é algo divertido e presente na realidade deles. Além disso, o fato de já estar acompanhando essa turma há algum tempo facilita bastante a participação nas aulas, uma vez que temos uma maior intimidade com eles. Assim, os estudantes fizeram tanto a discussão acerca do tema quando a produção pedida com êxito, indo para a frente da sala de aula apresentar o produto final para os outros grupos.

Relato 4 - 10/07/2019

Alguns temas, como o *bullying*, permitiram que os alunos fizessem uma conexão com o que é experienciado no ambiente escolar e no seu contexto diário, refletindo acerca das consequências. Outros, como padrões de beleza e auto-empoderamento, fizeram os alunos discutirem e refletirem acerca dos padrões que são impostos pela sociedade, desconstruindo crenças que diminuíam a sua auto-estima. Além disso, foi trabalhada criticamente a necessidade de quebrar esses padrões e se autovalorizar, culminando assim não apenas em um impacto significativo em suas vidas pessoais, mas também em uma maior motivação para se engajarem e aprenderem o assunto.

Nos exemplos abaixo podemos verificar exemplos da produção final dos alunos em aulas diferentes:

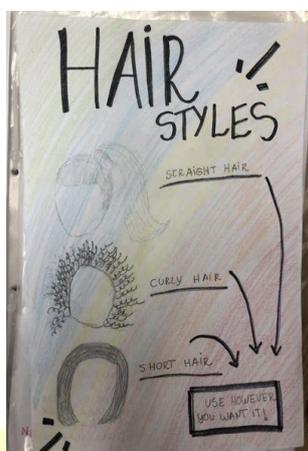
Figura 1: Bullying



IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Fonte: Compilação do autor

Figura 2: Beauty Standards



Fonte: Compilação do autor

Figura 3: Beauty Standards



Fonte: Compilação do autor

Conclusão

Assim, por meio do trabalho da Residência Pedagógica, das formações, dos encontros com outros residentes, compartilhamento de experiências, da atuação com o preceptor, do convívio com a sala de aula e das intervenções pedagógicas, compreendemos que houve

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

mudanças em relação ao panorama inicial encontrado nos momentos de observação. Após intervenção dos residentes, os alunos se mostram cada vez mais participativos e engajado durante as aulas. Houve sensível melhora na relação entre os residentes (professores) e alunos, culminando em efeitos até mesmo sobre o relacionamento com o professor da escola-campo.

Os temas abordados que envolveram o autocuidado, questões sobre como se importar com o próximo, bullying, autovalorização, fizeram com que as aulas se tornassem mais dinâmicas e interativas, despertando o interesse do aluno com tópicos contextualizados presentes nas suas realidades, trazendo assim momentos de criticidade e reflexão. Além disso, foi oportunizado que viessem à tona questões de identidade dos alunos, desafios enfrentados e ainda que lhes fosse dada a oportunidade de verem as potencialidades suas e dos demais alunos.

Por fim, acreditamos que uma melhor relação residente-aluno foi alcançada de formas distintas; seja por meio da simples aproximação ou por meio de estratégias didáticas pensadas com este fim. O trabalho na Residência Pedagógica nos deu essa oportunidade de atuar como docentes e de entender que os desafios dessa profissão precisam ser enfrentados se acreditamos numa educação de qualidade e transformadora. Nossa compreensão de que a questão afetiva tem marcas profundas dentro do processo educativo ficou fortalecida e mais ainda a nossa visão de que é possível ter resultados positivos em contextos de escola pública, desmistificando crenças arraigadas de fracasso ligadas a essas instituições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*; Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Cognição de Professores e Alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARBELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.(orgs) *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

formação dos professores. Campinas, SP: Pontes, p. 15-42, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. Parábola, 2006.

DUBOC, A. P. *Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras*. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 2.ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.

FREDERICKS, J; BLUMENFELD, P; PARIS, A. *School engagement: Potential of the concepts, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 2004.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, Anise D. 'Orange. *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

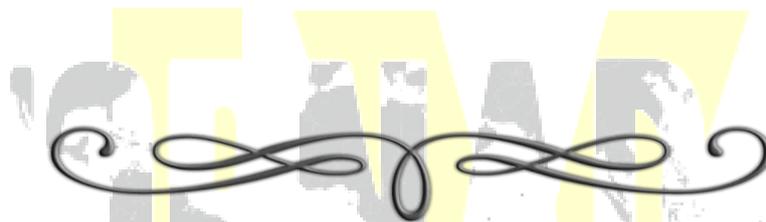
ORMROD, J.E. *Educational psychology: Developing learners* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2008.

PINTO, Diego de Oliveira. *Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las*. In: PINTO, Diego de Oliveira. *Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las*. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 15 out. 2019.

Nacional de Línguas e Linguagens

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Grupo de Discussão 2:



LEITURA E ENSINO: VIVÊNCIAS DE SALA DE
AULA E PROPOSTAS DE LEITURA

Sequência didática para ensino de literatura com ficção científica

Alanna Rodrigues Neri Cunha (UFPG)

Daise Lilian Fonseca Dias (UFPG)

RESUMO

Um dos grandes desafios na atualidade para o professor de Língua Portuguesa é motivar o aluno para a leitura de textos literários, sobretudo no Ensino Fundamental e Médio. A competição com as novas tecnologias e com Best Sellers estrangeiros, a ausência de recursos físicos e didáticos adequados, a falta de preparo do professor, dentre outros, são fatores que dificultam o ensino de literatura, notadamente porque, além das limitações citadas, nem todas as escolas dispõem de carga horária específica para esta disciplina, de sorte que ela deve ser ministrada dentro das aulas de português. Sendo assim, é mister que o professor busque alternativas exequíveis para o desenvolvimento, por parte do aluno, do gosto pelo tipo de obra que a escola lhe oferece. Assim, este artigo propõe uma sequência didática básica com o gênero ficção científica, partindo de um conto de Edgar Allan Poe, “Os fatos no caso de M. Valdemar” (1845). Inicialmente, discutir-se-á sobre a importância do letramento literário no espaço escolar (sem que se desconsidere o letramento literário que o aluno traz consigo de suas vivências fora da escola); questões relacionadas ao ensino de literatura na escola; características e importância do trabalho com sequências didáticas, no caso, de um modelo voltado para o texto literário, conforme propõe Cosson (2012); e a proposta em si, a qual se configurará pela abordagem de diferentes aspectos da ficção científica, subgênero da narrativa por demais apreciado pelo alunado brasileiro em fase escolar. O trabalho com sequências didáticas constitui-se uma atividade de baixo custo e atraente para o público-alvo desta proposta, sobretudo pelo seu dinamismo, uma vez que pode-se agregar a ela tanto textos literários quanto filmes, músicas, documentários, dentre outros. Para tanto, utilizar-se-á o suporte teórico de Soares (2012), Kleiman (1999), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura; Formação do leitor literário; Conto; Ficção Científica; Literatura; Ensino.

Introdução

A leitura está presente na vida de cada indivíduo desde cedo, de sorte que mesmo antes de criança aprender a ler, ela já tem contato com a leitura feita pelos pais, as histórias que lhes são contadas tanto por meio de livros cheios de ilustrações quanto pelas histórias orais, etc. Somando-se a isto, há a leitura de mundo recebida no seio familiar, na escolar, dentre tantos espaços que a criança frequenta, o que a levará a construir sua própria leitura/visão de mundo.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Assim, a leitura adquire grande relevância para cada indivíduo, e como se vê, não se está tratando, inicialmente, apenas de leitura de algum texto escrito. Por mais que a vida do indivíduo oriundo da sociedade ocidental esteja, na maioria dos casos, mergulhado no universo da cultura escrita, muitos cidadãos não são leitores proficientes, nem de mundo, nem de textos escritos.

Este é um desafio que a escola deveria resolver. Entretanto, a leitura literária, por exemplo, no ambiente escolar, principalmente, não tem sido uma prática constante durante aulas. Há vários fatores que contribuem para isto, como a supervalorização do ensino de gramática, da língua culta, a falta do hábito de leitura, ou a falta de metodologias adequadas por parte dos professores sobre como trabalhar a literatura de forma eficiente, dentre outros. Esta falha deve-se ao fato de que a maioria das matrizes curriculares dos Cursos de Letras não dispõe de uma disciplina voltada para o ensino de literatura.

Como se sabe, todo e qualquer texto literário é plurissignificativo em sua essência, o que amplia sua margem de interpretações. Entretanto, a troca de interpretação acerca deles por parte dos leitores, muitas vezes não acontece em sala, sobretudo porque, por vezes, impera a opinião do professor ou aquela que ele retirou de algum manual do professor. Isto pode ser verificado no que diz respeito ao livro didático, uma vez que as “respostas” dos livros são geralmente tidas pelo professor como as únicas corretas, impossibilitando que os alunos interajam com o texto e com os colegas, e se construam novas perspectivas de entendimento acerca da obra em apreço. Esta postura inibe a formação de opiniões diferentes por parte de cada leitor – não se pode esquecer do papel de mediador que deve ser assumido pelo professor, nestes casos, para que não se amplie o horizonte de expectativas do leitor e se assumam uma postura de “vale tudo” no que concerne às interpretações.

Merece destaque o fato de que muitas propostas de ensino centradas no texto têm surgido desde o século XX até a atualidade, por exemplo, no entanto, muitas delas não são devidamente operacionalizadas em sala, sobretudo porque muitos professores ainda estão presos aos modelos tradicionais de ensino. É de conhecimento geral, que precisam ser mudados, os métodos de ensino de leitura do texto literário, por exemplo, especialmente porque muitas formas estão disponíveis para os docentes, mas por não serem utilizadas ou devidamente levadas a efeito, o resultado não é o esperado, conforme observa-se na contemporaneidade.

Mediante o exposto, este artigo se justifica pela necessidade de novas metodologias

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

para o trabalho com leitura literária, tendo em vista que as habilidades de leitura e interpretação são essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Nessa realidade, torna-se cada vez mais desafiador para os docentes desenvolverem um trabalho na perspectiva do letramento literário, notadamente porque, muitas vezes, os discentes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem consolidar as habilidades de leitura e, assim sendo, seus alunos não se constituem como leitores proficientes. Nesse sentido, para fundamentar as discussões a seguir, utilizaremos os pressupostos teóricos de Cosson (2007), Soares (2002), Marcuschi (2004), Koch (2013), Kleiman (1999), PCNs e outros, os quais abordam questões relevantes quanto ao ensino de literatura e a formação de leitores.

O texto na sala de aula

Durante muito tempo, no contexto de sala de aula, o espaço do texto ficou relegado ao trabalho com análise linguística, de sorte que o ensino tradicional tomava como unidade de estudo a estrutura da oração e do período. A partir da década de 1980, em oposição a essa maneira de ensino da língua portuguesa, começam a despontar propostas de trabalho que tomam o texto como unidade de estudo essencial e com o reflexo das contribuições da Linguística Textual, da Teoria dos gêneros, da Sociolinguística, da Análise do Discurso. Assim, passou-se a ver o texto como unidade básica da interação verbal.

Na visão da linguística textual, o texto está relacionado à comunicação. Conforme Pauliukonis e Cavalcante (2018, p. 6) “a ideia de que o texto é um evento comunicativo cuja unidade de sentido, ou coerência, é construída conjuntamente entre os participantes dessa enunciação, que acontece sempre integrada a um contexto social específico.” Essas teorias discutem sobre a importância de priorizar o elemento comunicativo da língua, o seu uso, tendo em vista que o desenvolvimento da capacidade linguística está relacionado com as experiências que o aluno tem com a língua em situações significativas. Conforme ressalta Magda Soares (2002, p.173):

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização.

Nesse contexto, o trabalho em sala de aula deve ter a língua como ferramenta fundamental, de sorte que se mostre os mais diferentes usos dela. Isso se aplica tanto no ensino de leitura, de produção oral e escrita, como ao ensino da gramática; esta deve ser usada como forma de possibilitar ao aluno uma melhor interação com o texto, um instrumento. Nessa perspectiva de mudança, as aulas devem ser preparadas em torno do texto, possibilitando aos alunos ampliarem os usos linguísticos, tornando-os críticos e favorecendo seu posicionamento, com base nos conhecimentos adquiridos, no que diz respeito às questões que possam surgir durante a sua vida.

Embora existam muitas propostas para um trabalho numa perspectiva discursiva, ainda existem tantas outras propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem. Desse modo, o ensino ou volta-se para a gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e analítica, que não dá conta do sentido e nem resolve o problema da leitura e da escrita. Neste cenário, utiliza-se o texto como pretexto para estudar adjuntos, pronomes, classificar sujeito, etc. - prática esta, já há bastante tempo, muito criticada. Essa forma de abordagem impossibilita o trabalho com a língua de forma viva e dinâmica.

Apesar de a escola trabalhar com uma grande variedade de textos, ainda existe uma distância entre o que ela ensina e a vida cotidiana dos alunos, uma vez que se propõe um trabalho com classificação de gêneros, abordando as formas fixas e suas propriedades tipicamente linguísticas, e se coloca de lado a flexibilidade e variedade dos gêneros. Ao contrário dessa perspectiva, Marcuschi (2004, p.18) defende que atualmente “a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.” Na verdade, os gêneros, como prática sociocomunicativas, são dinâmicos e muitas vezes sofrem alterações, dando origem até a novos gêneros, como por exemplo o e-mail que se derivou da carta.

O ensino da leitura literária

Mediante o exposto, merece destaque o fato de que a leitura é uma constante na vida

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

moderna. Discute-se muito sobre a importância da leitura, sobre a necessidade de se cultivar o hábito leitor, sobre o modo como a escola está formando leitores, se ela realmente forma leitores competentes, etc. Neste cenário, é pertinente que se indague a cerca do conceito de leitura. Segundo os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa* (1988, p 69-70):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Nesse contexto, evidencia-se que o papel do leitor é importante, por ser construtor de sentido, que deve ser capaz de usar estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Outro ponto que merece atenção são os objetivos da leitura, conforme Koch (2013, p. 19) é que:

(...) há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos, como dissertações, tese, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos por consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas).

Observa-se, portanto, a existência de objetivos que nortearam as leituras, o modo como serão realizadas, a importância que será dada a ela, o tempo destinado para tal - dependendo do interesse do leitor.

Conforme Koch (2013), para compreender um texto, depende-se das circunstâncias de leitura e vários outros fatores, como por exemplo, os conhecimentos dos elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido, etc. Esses fatores estão relacionados ao autor e ao leitor. Existem também os fatores relacionados ao texto, são eles aspectos materiais e linguísticos. Assim, a leitura ocorre da interação entre autor, texto, leitor.

Na verdade, são traçadas estratégias para que o processamento textual aconteça. Koch

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

(2013) afirma ser necessário usar três grandes sistemas do conhecimento: *linguísticos*, *enciclopédico* e *internacionais*. O primeiro, refere-se à organização do material, uso dos meios coesivos e a seleção lexical. O segundo refere-se ao conhecimento de mundo, as vivências pessoais. O último, ocorre da interação por meio da linguagem, dos conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Segundo Kleiman (1999), quando o indivíduo não dispõe de muitas informações sobre determinado assunto, isto pode limitar ou prejudicar sua compreensão do texto. Esta “incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente” (KLEIMAN, 1999, p. 20). Assim, para que a compreensão ocorra é necessário ativar nosso conhecimento de mundo, conforme afirma Kleiman (1999, p. 21): “aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo da nossa memória.”

Sobre a periodicidade do trabalho com a leitura em sala de aula, os PCN (1998) sugerem que ele seja diário. Conforme descrito nestes documentos oficiais, há inúmeras possibilidades para que isso ocorra, tais como: leitura pelo professor; leitura pelo aluno; silenciosa, individual, coletiva ou em grupo; leitura compartilhada; leitura para apresentar aos outros. Ler e apreciar um texto, comentar, reler, comparar com outros, opinar sobre e ouvir a opinião de outros sobre o mesmo texto são algumas das ações que a escola pode desenvolver com os alunos.

Mas se a educação básica tem como um dos objetivos o desenvolvimento da leitura, e inúmeros estudantes chegam às universidades sem o domínio da leitura e da escrita, algo está errado nesse processo, que está impossibilitando de alcançar os objetivos relacionados à habilidade de leitura. É comum, por exemplo, ouvir-se professores dizendo que seus alunos não gostam de ler. Até que ponto isto será realmente verdade? Se diariamente são ofertados uma gama de textos, que eles mantêm contato, tais como, mensagens no celular, nas redes sociais, propaganda e, até mesmo, a leitura de livros – *Best Sellers* internacionais. Na verdade, eles não demonstram motivação para ler o que a escola propõe, pois, muitas vezes, os professores não conseguem apresentar suas propostas de leitura de modo eficiente, sobretudo no caso das obras clássicas.

Segundo Cosson (2007, p. 23), o ensino de literatura está em decadência, e não está

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

garantindo sua “função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” Os motivos são vários: falta de um objeto próprio para ensino, o tratamento conteudístico, os que acreditam que a leitura de qualquer texto literário já cumpre o papel sem o devido tratamento que o mesmo deve ter. Nesse contexto, são necessárias mudanças no modo como a literatura é tratada na escola, visto que, segundo Cosson,(2007, p. 23), “devemos compreender que o letramento literário uma prática social e como tal responsabilidade da escola.”

Cabe à escola promover ações que sejam eficazes para a formação de leitores. A leitura espontânea, livre e por prazer deve ser estimulada. No entanto, o letramento literário proposto pela escola deve ir além da leitura de obras clássicas. Deve possibilitar a interação, exploração, reflexão do texto lido e experienciado pelos alunos. Como bem afirma Cosson (2007, p. 29):

Se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar.

Portanto, para a escola cumprir seu papel de formadora de leitores, precisa ensinar os alunos a se posicionarem diante do texto literário, saindo da superficialidade, construindo sua interpretação e, assim, desenvolver seu senso crítico. Desta maneira, ela não formará apenas leitores, mas também o sujeito, sobretudo porque na formação do aluno como pessoa, a experiência literária torna-se elemento essencial de humanização, tal como defende Candido (1995, p. 249): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”

Sequência didática com conto de ficção científica

Após as reflexões acima sobre algumas práticas do ensino de literatura, convêm agora debater qual o papel do gênero conto neste cenário, e como ele pode contribuir para a formação literária dos alunos do Ensino Fundamental. O destaque dado aqui conferido a este gênero diz respeito apenas ao fato de ter sido a escolha empreendida para a análise aqui proposta, embora possa-se trabalhar com outro.

O gênero conto foi selecionado para este trabalho por ser curto, menor que um romance, podendo ser trabalhado por completo durante a aula e ainda conter todos os elementos da

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

narrativa, de forma condensada. Tornou possível a prática de leitura em sala de aula e, dessa forma, constituiu-se em uma “porta de acesso” ao universo literário e à linguagem narrativa. Aqui compete ressaltar o que Colomer (2007, p. 68) defende: “a tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo”.

Para que o conto sirva como instrumento de formação de leitor, há a necessidade da escolha bem planejada dos contos que serão lidos e explorados durante as aulas, pois como afirma Lajolo (2000, p.15) “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Assim, os critérios para seleção devem levar em consideração os objetivos que o professor deseja alcançar, o perfil da turma, a faixa etária e os interesses dos discentes por determinados temas.

De acordo com Cortázar (1993, p. 122-123), “um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse.” Assim, um trabalho bem desenvolvido pelo professor, desde a escolha dos contos, a forma de apresentá-los e as metodologias usadas durante a aula, espera-se que possibilitará ao aluno o hábito de ler literatura, que depois despertado nele, o fará procurar outras obras e gêneros literários, indo além do ambiente escolar.

Dentre os vários tipos de contos, foi escolhido para desenvolver a sequência didática um conto de ficção científica, pois, a ficção científica é hoje um gênero multimidiático, com manifestações que extrapolam o campo literário, invadindo os territórios do cinema e audiovisual, música, teatro e games. Sua origem mais moderna está nas obras de autores como Mary Shelley, Jules Verne e H. G. Wells. Nessa perspectiva, o trabalho com a ficção científica possibilitará que as aulas de literatura sejam mais atrativas, pois esse gênero é de grande interesse dos alunos, sobretudo por causa da influência do cinema e suas adaptações de textos clássicos deste gênero, nas últimas décadas.

É importante que se contextualize panoramicamente os desdobramentos mais recentes deste gênero. A primeira revista totalmente dedicada a Ficção Científica foi a norte-americana *Amazing Stories*. Seu editor, Hugo Gernsback, tinha interesse não só na produção de histórias que envolviam aventuras, mistério e romance num contexto espacial ou extraordinário, mas também na importância que o estilo desempenhava na formação dos leitores, podendo contribuir para a criação de uma sociedade melhor. Em um de seus editoriais, Gernsback escreveu:

A ficção científica não só é uma idéia de tremenda importância, mas também é um fator importante para se fazer do mundo um lugar melhor para se viver, ao educar o público para as possibilidades da ciência e a influência da ciência

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

na vida. (...) Se cada homem, mulher, rapaz e moça, pudesse ser induzido a ler ficção científica de imediato, certamente haveria um grande resultado positivo à comunidade. (...) A ficção científica faria as pessoas mais felizes, lhes dando um entendimento mais amplo do mundo, fazendo-as mais tolerantes (GERNSBACK, In: ROBERTS, 2000, p.68.)

Uma possibilidade para trabalhar o conto e desenvolver o letramento literário seria usar uma sequência básica, contendo a mesma estrutura proposta por Cosson (2007, p.51), ou seja: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Neste caso, a proposta que será apresentada a seguir, tem como texto-base “O estranho caso do Sr. Valdemar” (1839), do escritor americano Edgar Allan Poe. Este autor é basicamente uma unanimidade entre os alunos do Ensino Fundamental, sobretudo por suas obras góticas. Por esta razão, propor a leitura de um dos seus textos, por si só, já se supõe ser garantia de interesse por parte dos discentes.

Com relação à proposta aqui em foco, será ampliado o horizonte de expectativa do aluno pelo fato de que se estudará um conto de Ficção Científica do autor. Merece destaque o fato de que a literatura de ficção científica é construída pelo modo gótico e/ou pela utopia com virada distópica. O conto em apreço, insere-se na primeira categoria, portanto, ele é um conto de ficção científica gótico, o qual tem como foco a questão da medicina alternativa que começava a ser desenvolvida no século XIX, tendo na hipnose de Freud e seus demais adeptos, seu apogeu, no final deste mesmo século. Com base no exposto, observa-se que são temáticas instigantes para os jovens leitores a qual está destinada a proposta de atividade que se segue.

1º momento (1 aula) - Motivação

A motivação, segundo Cosson (2007, p. 77), “consiste em uma atividade de preparação e de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. Para tanto, o professor apresentará a música “Ficção Científica,”¹ da banda de rock pop

¹ Hoje à noite/Flash Gordon/Vai tentar ser/Barbarella/ Para ver se aprisiona/O Albert Einstein/Quem criou o elixir/Da longa vida ainda vive/E tenta criar uma nova bomba H/Um eclipse destruiu o sol/Que queria ser Apolo/Sem o mito só o fogo queima o chão/Júlio Verne/Matou Galileu/E Saturno/Os seus filhos/Sangue puro é a essência canibal/Sonhos mortos, sonhos tortos/Sempre vejo minha morte/Tanto faz não existem mais heróis/Criptonita no meu sangue/Clorofórmio no banheiro/E a dança é a mesma não é ficção/Revolução!!/Em selvas tropicais/Raio laser mata índios/Descoberta: o novo mundo envelheceu/Como tentar ser selvagem/Se não existe anarquia?/E a dança é a mesma não é ficção?/Muita fome nas estrelas/Muita fome nas estrelas/Muita fome nas estrelas/E aqui também.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

nacional, Capital Inicial. Em seguida, debaterá sobre a temática que ela discute, fazendo uma sondagem se os alunos conhecem alguns dos termos que aparecem na música, que estão diretamente ligados à ficção científica.

2º momento (1 aula) - Introdução

A introdução da obra que será o “carro-chefe” da sequência consiste, segundo Cosson (2007, p. 80), numa “simples e breve apresentação do autor e da obra,” em caso de texto canônico. Essa deve ser breve, e o professor mostrará livros do autor (se tiver na biblioteca), fotos e algumas informações importantes sobre o autor, podendo também justificar a seleção.

O professor apresentará o livro com o conto, mostrará as ilustrações e levará outras da internet, criando um clima de curiosidade, sem perder o suspense.

3º momento (1 aula) - Leitura

A etapa seguinte é a leitura da obra. Quando o texto for extenso, o ideal é que a leitura seja extraclasse, podendo ser feita em casa ou em um ambiente próprio, como sala de leitura. Como o conto escolhido é “O estranho caso do Sr. Valdemar,” é um pouco longo, sua leitura será feita por partes, devendo o prazo ser pré-estabelecido com a turma, podendo ser feito intervalos para comentários sobre a obra, e para as discussões sobre eventuais dúvidas.

4º momento (2 aulas) – Intervalo 1

No intervalo da leitura, será apresentado o filme “A gente se vê ontem” (2019), direção de Stefon Bristol. A temática do filme se relaciona com a do conto, tanto por apresentar ficção científica como por se tentar evitar a morte.

O filme mostra a trajetória de dois adolescentes prodígios que descobrem uma maneira de viajar no tempo. C. J. e Sebastian são os descobridores dessa tecnologia. Tudo anda normalmente até que o irmão de C. J., Calvin, é morto a tiros por um policial branco. Indignada com isso, CJ convence Sebastian a usarem juntos a máquina para tentar impedir que isso aconteça.

5º momento (1 aula) - Intervalo 2

Outro intervalo de leitura, será a visita ao laboratório de ciência.

6º momento (2 aulas) - Interpretação

Por último, acontecerá a interpretação que, segundo Cosson (2007, p. 64), [...] “ parte do entretecimento dos enunciados que constituem as inferências para chegar à construção do

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

sentido do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Cosson (2007) salienta que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e internalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Para o idealizado deste formato de sequência didática, “as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2007, p. 66). Assim, deve-se propor atividades que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam, por meio da exposição de seus registros (desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, expressão corporal entre outros).

Os alunos deverão fazer uma ilustração dos fatos narrados, depois uma roda de conversa para interação dos alunos e do professor através de perguntas sobre o conto narrado, a vida e obra de Allan Poe, morte e existência entre outras, com o objetivo de uma aproximação entre os jovens para se ouvir, aprender e discutir literatura, e principalmente, fazer uma reflexão lúdica sobre a temática da morte.

Observa-se que, por meio da sequência didática, os alunos teriam um maior contato com o texto, ocorrendo interação com o texto e com os demais alunos, debatendo a temática, críticas e até ensinamentos. Além disso, o uso de um trabalho integrado de literatura e outras artes, como a música e o cinema, são eficazes para o processo de motivação, sobretudo porque envolve os alunos em atividades que lhes são caras no seu dia-a-dia fora de sala de aula.

Considerações finais

Mudanças nas práticas do trabalho com literatura são necessárias. As metodologias usadas não estão formando leitores competentes. Sendo necessário implementar outros modos operantes nas aulas de literatura, principalmente no ensino fundamental, notadamente porque o ensino de literatura deve proporcionar aos alunos um encontro com a obra, onde ele possa interpretar, interagir, ao fazer uma leitura por prazer, de sorte que urge uma sistematização na abordagem do texto literário, com vistas à promoção de atividades motivadoras e coerentes, que possibilitem um enriquecimento desse leitor em formação.

Dessa forma, um trabalho bem desenvolvido com o gênero conto, principalmente os de

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ficção científica, os góticos ou fantásticos, despertará o gosto pela leitura, pois os alunos demonstram motivação intrínseca sobre o tema e são consumidores vorazes desses gêneros, de modo que temas como futuro, vampirismo, amor, morte, mistério, sonho e degradação despertam a curiosidade dos alunos. Um professor habilidoso saberá como usar esse gosto de forma útil, promovendo, assim, a formação de leitores literários. Observa-se, portanto, que um trabalho com ficção científica, gênero de interesse dos alunos, possibilitará que eles adquiram o hábito de ler livros literários.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua Portuguesa. In: KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias.-3. Ed., 8ª reimpressão.-São Paulo: Contexto, 2013.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 6.Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias.-3. Ed., 8ª reimpressão.-São Paulo: Contexto, 2013.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKA Beatriz et al. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e Uniãoop da Vitória, PR, 2004.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CALVALCANTE, Mônica Magalhães. *Texto e ensino*. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.
- POE, Edgar Allan. *Contos de imaginação e mistério*. Tradução de Cássio de Arantes Leite. São

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Paulo: Tordesilhas, 2012.

ROBERTS, Adam. *Science Fiction*. London: Routledge, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. –Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.



Sequência didática: a contribuição social da leitura literária na formação do aluno leitor do Ensino Fundamental II

Raimunda Calisto de Brito (UFCG)
Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)

RESUMO

Atualmente, no cotidiano da sala de aula, os momentos de satisfação com a leitura literária são ínfimos. Os professores, não só os de Língua Portuguesa, mas também os das demais disciplinas vivem momentos angustiantes e de grande preocupação pela falta de interesse dos alunos na realização deste tipo de atividade. Percebe-se que o mundo tecnológico tem envolvido de forma avassaladora os alunos jovens em detrimento da prática de leitura literária. As inquietações do professor começam em como despertar nos alunos o gosto pela a leitura literária, em como acolher este mundo tecnológico tão atrativo do aluno para dentro da sala de aula, sobretudo no ensino de leitura literária. Neste sentido, o foco deste artigo é propor uma sequência didática organizada a partir do gênero “conto social,” tendo como texto para estudo, o conto “Olhos D’agua” (2014), de Conceição Evaristo. A escolha do gênero conto social se justifica pelo fato de possibilitar aos alunos uma reflexão sobre o contexto sócio-político-cultural em que eles estão inseridos, e oportunizá-los a desenvolverem e utilizarem seus saberes de forma pessoal e social. Iniciaremos nossas discussões discorrendo sobre a contribuição do ensino da literatura na formação social do aluno; posteriormente, abordaremos a importância do letramento literário na escola, em consonância com os saberes literários dos alunos oriundos de suas vivências sociais; discutiremos sobre a leitura como uma atividade imprescindível a todas as áreas do conhecimento; apresentaremos uma sequência didática direcionada ao texto literário – conto social – de acordo com a proposta de Cosson (2002). O desenvolvimento do trabalho com sequência didática torna-se realizável por ser uma estratégia de cunho interativo e dinâmico, possibilitando uma melhor interação do aluno com o texto. Para tanto, constituiremos o aporte teórico sobre a luz das reflexões de Lajolo(2002), Freire (1989), Candido(2002), Kleiman (1999), Colomer (2007), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária; Ensino; Formação de leitor.

Introdução

O mundo tecnológico tem envolvido de forma avassaladora os nossos alunos em detrimento da prática de leitura, sobretudo, da leitura literária. As inquietações dos professores, principalmente os de Língua Portuguesa, envolvem como despertar nesses alunos o gosto pela leitura literária, e como acolher este mundo tecnológico, tão atrativo para eles, dentro da sala de aula. Neste sentido, o objetivo deste artigo é propor uma sequência didática, organizada a partir

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

do gênero conto, com abordagem social.

O texto para estudo será o conto “Olhos D’agua” (2014), de Conceição Evaristo. A escolha do gênero conto social se justifica pelo fato de possibilitar aos alunos uma reflexão sobre o contexto sócio-político-cultural em que eles estão inseridos, envolvê-los na discussão e levá-los a utilizarem seus saberes de forma pessoal e social. No conto, a narradora aborda a relação entre mãe e filha e, através de suas memórias, conduz o leitor a fazer uma viagem na história e ir conhecendo o cotidiano de uma família pobre brasileira. Seu viés é social, de sorte que, além de poder despertar no aluno o gosto pela leitura literária, também pode ampliar o seu repertório crítico e despertá-lo para questões sociais.

Este trabalho pretende contribuir com a formação leitora do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental; estimular a participação e discussões orais dos alunos em tema de relevância social; discutir em roda de conversa a temática social do conto, instigando-os a manifestarem suas impressões, apreciações, e sentimentos sobre a leitura.

A reflexão incidirá sobre a contribuição do ensino de literatura na formação social do aluno; a importância do letramento literário na escola; a leitura como uma atividade imprescindível em outras áreas do conhecimento. Por fim, será apresentada uma sequência didática básica, direcionada ao texto literário, de acordo com a proposta de Cosson.(2007).

A contribuição do ensino de literatura na formação social do aluno

É tarefa do professor formar o leitor crítico, e a literatura ajuda nessa tarefa, pois uma obra literária amplia as possibilidades do leitor conhecer a realidade e a tomar posições diante da vida. A este respeito, Zilberman (1985, p. 29) pontua:

Trata-se, pois, mais uma vez de dar relevo à função formadora da leitura, pois seu desenvolvimento incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo, e de, ao mesmo tempo, por em tela de juízo o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis.

Para que o aluno acolha com interesse o mundo que a leitura pode lhe proporcionar, faz-se necessário que em nossas salas de aula a leitura literária seja concebida de modo atrativo e significativo. E que, além do prazer, ela possa gerar uma inquietação social no aluno-leitor. Para

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Geraldi (1984, p. 86), o ensino da leitura só terá êxito, e só será efetivo se toda a ambiência escolar for prazerosa, ele assegura que “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura.”

Nesse sentido, observa-se que a leitura literária deixa no aluno marcas que podem defini-lo como leitor, e levá-lo a refletir sobre sua formação humana, profissional e acadêmica. No entanto, a escola precisa atentar para não didatizar o ensino da leitura literária com finalidades simplesmente utilitária. Na verdade, a leitura precisa surgir de uma necessidade do leitor, por esta razão, a escola pode e deve estimular o hábito da leitura para que o aluno possa percorrer os diversos caminhos que a leitura pode lhe oferecer, norteado pelos seus objetivos. Podemos observar isso no que afirma Kleiman (1999, p.35) “cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.”

Ora, a escola é essencialmente um espaço privilegiado para promover e incentivar o gosto pela leitura, todavia, precisa-se respeitar a individualidade do aluno. Cabe ao professor – mediador – apresentar o texto literário ao aluno, motivá-lo à leitura e orientá-lo naquilo que ele tiver dificuldades. Se o texto apresenta relação com a sua vivência, com o meio em que está inserido, cabe ao aluno perceber e refletir, ele é o leitor.

No âmbito escolar deve ser oferecido espaço ao aluno para discussões sobre os textos lidos e a troca de experiências com as leituras realizadas, pois são nesses pequenos, porém, significativos momentos que a escola forma leitores críticos, autônomos e, conseqüentemente, cidadãos mais conscientes.

O letramento literário na escola

Neste contexto de leitura literária no universo escolar, deve-se ter em mente que letramento é um termo recente, que significava aquele que sabe ler e escrever, porém com os estudos e pesquisas da linguística, ele adquiriu um novo significado. Segundo Soares (2000), o sentido letramento vem da tradução da palavra inglesa *literacy*: *letra-*, do *latim littera*, e o sufixo *-mento*. Assim, letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

apropriado da escrita”(SOARES, 2000, p.18). Assim, uma pessoa só será letrada se souber usar a escrita no seu cotidiano, usando-a no meio social, interagindo com ela e interpretando-a. Já Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “ um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

No caso do letramento literário, ele é entendido, dentre outras possibilidades, como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” (PAULINO; COSSON; 2009 p. 67). Sendo assim, podemos entender que letramento literário é a capacidade de ler e compreender textos literários, como um tipo específico de escrita, inseridos em contextos diferentes e com propósitos também diferentes. Ademais, significa compreender características próprias dos textos e gêneros literários.

Não se pode esquecer, todavia, que, conforme observa Cosson (2007), o indivíduo já chega no ambiente escolar com um certo nível de letramento literário adquirido no seio familiar (cantigas de ninar, músicas de roda, estórias contadas pelos familiares, etc), bem como em espaços outros que o aluno possa frequentar, como o ambiente religioso, no qual ele pode aprender narrativas bíblicas, por exemplo. Observa-se que o contato com o fabular no contexto externo ao escolar é fundamental para que o professor o utilize como ponte para atrair o aluno para o letramento literário sistemático que só a escola pode oferecer. É na escola que ele aprende características do texto literário, a exemplo se símbolos, tipos de narradores, *motifs*, dentre outros, ou seja, elementos específicos e formais, próprios do ambiente escolar.

Desse modo, pode-se dizer que o aluno não deve ser percebido pela escola como um ser passivo ou uma *tabula rasa*, ele é um ser social e muito pode contribuir com suas vivências pessoais no processo (seletivo) de leituras literárias na escola. Sendo, portanto, imprescindível ao professor de literatura, e/ou de outras disciplinas, agregar na sua prática de leitura escolar, à concepção que o letramento literário na escola é uma prática social (COSSON, 2007)

Partindo do pressuposto que o ato de ler é essencial ao ser humano, Lajolo (2008, p. 106), considera a leitura literária como sendo fundamental no currículo escolar e, sobretudo, na formação cidadã do aluno:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar. O cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos.

A importância da leitura se encontra nos benefícios que ela traz à vida humana. Segundo Soares (2000), seja na condição de fazer, na construção e na apropriação de conhecimentos, ela promove o enriquecimento cultural, e nas relações sociais, contribui para uma vivência participativa, colaborativa e interativa.

Para Freire (1984, p. 11), "(...) o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo." Nessa perspectiva, o conceito de leitura torna-se abrangente, dada a importância ao conhecimento prévio do aluno, a sua visão de mundo na construção dos significados do que é lido. E o local mais apropriado para o exercício da leitura, sobretudo a leitura literária é a instituição escolar. Quando isso não se concretiza, corre-se o risco de se vê aluno terminar seus estudos como um sujeito iletrado, do ponto de vista literário.

A importância da leitura literária em outras disciplinas curriculares

A formação leitora é um processo gradativo, e cabe à escola o compromisso de envolver na sua rotina pedagógica toda a comunidade escolar nessa formação – já que para muitos alunos o único contato que eles têm com a leitura literária é na escola - para que o ato de ler não se torne uma atividade esporádica e obrigatória. O fato de a escola possibilitar o acesso aos livros e a variados textos, é salutar, mas, é necessário que se inclua na equação a mediação da escola na prática da leitura de forma mais efetiva e que envolva outras áreas do conhecimento, com atividades pedagógicas interdisciplinares. Como acentua Costa (2007, p. 95):

A formação do leitor é atribuição primordial, prioritária e indiscutível da escola, à qual cabe muito maior responsabilidade do que cabe às outras instituições sociais, como a igreja e a família. A escola deveria ter professores qualificados, acesso à biblioteca, planejamento e metodologia necessários ao trabalho eficaz e eficiente com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de forma gradativa de habilidades e competências para a leitura e sua extensão, a escrita.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Entretanto, na maioria das salas de aulas das nossas escolas brasileiras a leitura literária é deficitária e fragmentada. São várias as razões que podem corroborar para esta realidade, seja por professores que não são bons leitores, seja por professores que não tenham formação adequada, ou pela ausência de projetos dentro das escolas que incentive a leitura literária, ou até mesmo pela influência dos jogos eletrônicos e outras mídias tão atrativos e acessíveis aos nossos jovens.

Também precisa se considerar que a leitura literária é uma leitura que exige um maior acompanhamento por parte do professor e mais atenção do aluno no momento da leitura. Baseada em uma linguagem implícita, subentendida, nas entrelinhas vai exigir mais do leitor para sua compreensão.

A leitura em sala de aula precisa de prazer e entusiasmo do professor, este deve agir como mediador, na construção do conhecimento que o texto propicia. Não apenas como mediador, mas, sobretudo como leitor e conhecedor das leituras que serão realizadas pelos alunos. Como afirma Kleiman (2007, p. 15), “Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura.”

Diante do exposto, considerar que somente o professor de Língua Portuguesa seja responsável para trabalhar a leitura literária na escola, não contribui com o desenvolvimento que esta pode proporcionar à vida do aluno, tornando-o um indivíduo mais crítico e participativo. Preparar o aluno para exercer sua cidadania é dever de toda escola e não somente de uma disciplina.

É notório no meio docente que uma das estratégias de ensino propiciadora de inúmeros benefícios à aprendizagem do aluno é a interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a literatura, por meio da palavra, nos dar acesso à manifestações culturais da vida humana, tornando-se assim, uma das áreas do conhecimento mais interdisciplinar.

Os textos literários agregam uma multiplicidade de sentidos, e abrem portas para várias leituras, sobretudo porque a “A literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007. p. 36). Quando a escola trabalha a leitura literária em uma só disciplina, ela está limitando o acesso a toda a riqueza de sentidos que a literatura traz das manifestações culturais, não deixando expandir tamanha complexidade que a literatura exige, especialmente porque “A criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana” (COELHO, 2000. p. 28).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Diante do exposto, percebe-se que a leitura literária se faz necessária na escola desde os anos iniciais até o Ensino Médio e, se possível, que seja trabalhada de forma interdisciplinar em conjunto outras disciplinas, notadamente porque o diálogo interdisciplinar torna o ensino mais integrado e menos fragmentado, e oportuniza ao aluno o apropriar-se de um conhecimento consistente e efetivo que o leva a perceber com clareza que na sociedade onde está inserido os fatos não ocorrem de forma isolada.

Proposta de sequência básica

A sequência básica para fins de letramento literário que propomos neste trabalho está baseada teoricamente em Cosson (2007). Conforme o autor, ela é uma estratégia metodológica para ser utilizada no fazer pedagógico do professor nas atividades de leitura literária em sala de aula. Segundo Cosson (2007) com perspectivas metodológicas, essa sequência procura sistematizar o material literário em sala de aula, levando o aluno a construir na prática seu conhecimento. Uma sequência básica é constituída por quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Motivação – encontro do leitor com a obra – momento inicial onde os alunos são motivados a acolher a obra, como também a falar sobre suas vivências e conhecimentos relacionados ao tema da leitura proposta.

Introdução – apresentação do autor e da obra – deve-se fazer uma breve justificativa da escolha da obra e do autor. Nesse momento é necessário que informações básicas sobre o autor e a obra sejam fornecidas. (COSSON, 2007)

Leitura – momento que se conhece o enredo da história - para Cosson (2007) é a parte essencial e deve ser acompanhada pelo professor. É um momento de construção de sentidos, em que o professor precisa se perceber não como vigia, porém, como um auxiliar para as eventuais dificuldades que aparecerem durante a atividade leitora.

Interpretação - um momento de inferências e produção de sentidos. Cosson (2007), propõe pensar na interpretação no cenário do letramento literário em dois momentos: um interior (encontro do leitor com a obra) e o exterior (compartilhamento, registro da interpretação da obra em seus mais variáveis aspectos dependendo do texto, da idade do aluno e ano escolar).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

A seguir, expõe-se um resumo detalhado da sequência básica desenvolvida para facilitar a compreensão da atividade proposta. O resumo expõe as etapas, os principais objetivos, o tempo sugerido e as atividades específicas.

QUADRO RESUMO – SEQUÊNCIA BÁSICA.

ETAPA	OBJETO	TEMPO ESTIMADO	RECURSOS METODOLÓGICOS
MOTIVAÇÃO	Preparar o aluno para a leitura do texto	1 h/a	Música “A minha família,” da banda Anjos de Resgate.
INTRODUÇÃO	Apresentar o texto e o autor, justificar escolha do texto e do autor	1 h/a	Ouvir entrevista com autora disponível no link(www.youtube.com/Literafro radioufmg); leitura da biografia da autora que aborde características de sua vida e que possam ser relevantes para a compreensão do conto. (www.lettras.ufmg.br)
LEITURA	Conhecer o texto literário.	2 h/a	Xerox do conto “olho d’água” (2014), de Conceição Evaristo (adaptação para livro didático); Leitura individual, leitura expressiva e compartilhada.
Primeiro intervalo de leitura	Relacionar a temática abordada no conto ao convívio familiar de cada aluno.	2 h/a	Roda de conversa com relatos orais descrevendo o relacionamento com sua família.
Segundo intervalo de leitura	Relacionar a temática abordada no conto a outras linguagens.	2 h/a	Assistir filme: “À procura da felicidade” Disponível no You Tube.
INTERPRETAÇÃO	Relacionar a temática presente no conto Olhos d’água as suas vivências e a outras linguagens.	2 h/a	Registro de interpretação do conto: através de pintura, poesia e/ou paródia. Cada aluno interpretará o conto expressando-se com a linguagens que tenha mais habilidades.
AVALIAÇÃO	Releitura do conto.	2 h/a	Apresentação e exposição dos trabalhos produzidos, no pátio e mural da escola
Tempo total da sequência:		12 h/a	

Considerações finais

Entende-se, com este trabalho, que a prática de leitura literária em sala de aula quando trabalhada de forma sistemática e organizada, como propõe a sequência básica de Cosson (2007), promove de forma significativa a interação do aluno com o texto e, por conseguinte, a possibilidade de construção de um aluno-leitor proficiente.

Segundo Cosson (2007), o envolvimento do aluno com a obra literária desde a sua apresentação, passando para o conhecimento do autor da obra, em seguida, o encontro com a obra, são estratégias que possibilitam ao aluno encontrar-se com o texto e construir o seu repertório de leituras e de conhecimentos específicos sobre o texto literário. É na construção de sentido e interação com o texto que o aluno desenvolve sua competência leitora. E nessa perspectiva, o ensino da literatura na escola deve ter como objetivo formar leitores.

Assim sendo, quando o professor desenvolve em sala de aula, atividades pedagógicas valorizando o saber prévio do aluno, respeitando suas práticas sociais de leitura, considerando seus interesses e gostos de leituras, elas poderão estar formando leitores literários, que além de compreender o texto, poderá utilizá-lo no seu contexto social.

Assim, observa-se que a literatura é uma área do conhecimento que na escola deve ser explorada por todos os professores em todas as disciplinas. Ela é um instrumento de cidadania para o aluno, pois através da literatura ele pode ter voz e se perceber como sujeito que faz história. Por meio da literatura, o aluno entra em contato com outras histórias, com outros mundos, mesmo esta lhe parecendo, a princípio, como um mero entretenimento. Através de uma leitura crítica e reflexiva de uma obra literária se começa a construção de um cidadão mais consciente.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. A Literatura e Formação do Homem. In: DANTAS, V.(org.). *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2: ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Atenas, 2014.p. 15-19.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto em sala de aula: leitura e produção*. 3.ed. Campinas: Assoeste, 1984.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1999.
- _____ (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6: ed. São Paulo: Ática,2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Nacional de Línguas e Linguagens

**A poética de Francisca Júlia sob nova perspectiva:
mediando a interação texto-leitor /**

The Francisca Júlia's poetry: mediation between text-reader

Vivian Emily Dias Guerra (UFCG)¹

Carlos Roberto Gonçalves da Silva (UFCG)²

Orientador: Prof. Dr. José Helder Pinheiro (UAL/UFCG)

RESUMO

Neste trabalho, discutem-se as consequências da tradicional abordagem da literatura na educação além do apagamento da voz feminina na poesia e propõe-se uma possibilidade de abordagem reflexiva no ensino, pautada na Leitura Compartilhada, com o fim de contribuir para a formação de leitores críticos, mediando a interação desse com o texto poético/literário e de seu acesso à produção poética feminina. A proposta visa partilhar da leitura de quatro poemas de Francisca Júlia observando os elementos que constituem a estética da poetisa e compreendem sua perspectiva acerca dos temas universais na criação literária. Para isso, partimos das ideias como as de Candido (1970), Perissé (2006), Pignatari (1987) e das contribuições de Alves (2017; 2018), assim como de Colomer (2007) sobre a concepção de Leitura Compartilhada. A proposta destina-se a séries do ensino médio e esperamos colaborar com a concretização do espaço da lírica feminina nas escolas, além de contribuir para a formação de leitores, por meio da experiência literária a ser realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Francisca Júlia; Literatura e ensino; Lírica feminina.

ABSTRACT

This paper discusses the consequences of the traditional approach of literature on education in addition to muzzling the female voice in poetry and it proposes a possibility of reflective approach, based on Shared Reading, in order to contribute to the formation of critical readers mediating its interaction with the poetic/literary text and its access to female poetic production. The proposal aims to share the reading of four poems by Francisca Julia, observing the elements that constitute his aesthetics and encompass his perspective on universal themes in literary creation. For this, we are in line with the contributions of Candido (1970), Perissé (2006), Pignatari (1987), Alves (2017;2018); and Colomer (2007) about the conception of Shared Reading. Our purpose is directly to high school's levels, we hope to collaborate with the realization of the space of female lyric in schools and with the overcoming of segmental and historical practice in favor of a deep experience with the poetic text.

KEYWORDS: Francisca Júlia; Literature and Teaching; Female lyric.

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: vivian.diasguerra@gmail.com.

² Graduando em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: borges.carlosroberto9@gmail.com.

1 Introdução

O ensino de literatura, em sua complexidade, há muito vem sendo discutido no âmbito acadêmico. Historicamente, o trabalho com o texto literário moldou-se a determinadas necessidades e especificidades das épocas. Entendendo por paradigma um conjunto de conceitos que fundamentam a perspectiva vigente, percebemos que o trato com a literatura pautava-se no paradigma moral gramatical. Neste caso, considerava-se a literatura como legado cultural da humanidade e detentora da responsabilidade de formar moralmente os alunos dentro do ensino de língua. Dessa forma, constatamos que o ensino de literatura nunca foi, em si, o enfoque principal do ensino, sendo comumente usada como pretexto para outros objetivos - como o ensino de gramática.

Contudo, o paradigma até então vigente entra em crise, considerando as inúmeras transformações e teorias desenvolvidas ao longo da história. O ensino da literatura “abandona” determinadas características moral-gramaticais e passa a separar ensino de língua do ensino de literatura, esta pautada agora na história, fragmentando textos, autores e estéticas por escolas literárias.

Neste trabalho enfocamos a segmentação das escolas literárias, partindo da ideia de que os moldes tradicionalmente calcados de ensino de literatura se fundam na mecanicidade e estaticidade por uma frustrante tentativa de objetivação da arte. Ao fazer isso, tomamos o ensino literário engessado, enquadrando autores em determinadas escolas e resumindo as aulas à apresentação fragmentada das obras pelo tempo escolar, não como em tudo ineficaz, mas limitante.

Salientamos, inicialmente, outro aspecto problemático no ensino de literatura, além da idealização de escritores unicamente inseridos em alguma escola: o silenciamento da voz literária feminina. Dito de outro modo, se já é reduzida a importância dada à literatura, menor ainda é a atenção conferida tradicionalmente a poetas e escritoras do sexo feminino.

Nosso objetivo consiste em demonstrar, sinteticamente, que o trabalho com a literatura – a poesia, especificamente – deve ir além da história literária, conduzindo o aluno a aprofundar-se no estudo de obras das mais diversas autorias, de modo que não haja a perpetuação do pensamento de que um autor enquadra-se em dada escola, mas que essas sejam compreendidas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

como possíveis agrupamentos didatizantes das influências e características presentes na produção dos escritores. Além disso, ao discutirmos a produção de Francisca Júlia, propomos uma aula para o ensino médio que trabalha com seus poemas.

Para tanto, na próxima seção, trataremos da presença da mulher na escrita literária no Brasil – segundo Alves e Neves (2017) e teceremos considerações refletindo o ensino de literatura e a formação leitora com base em Alves (2018). Seguimos com a análise de quatro poemas de Francisca Júlia, observando o entrecruzamento das influências Parnasianas e Simbolistas na poética de uma única autora - fundamentados em Bosi (2006). Por fim, buscaremos legitimar a necessidade de renovação da educação poética, com uma proposta de ensino.

2 O espaço da poesia

Mediante a vasta riqueza poética de nossa tradição, diversos são os critérios capazes de cercear o tratamento de algumas produções, dentre esses, o silenciamento da voz feminina, que por um longo tempo foi considerada uma escrita secundária ou menor, por influência do contexto social de supervalorização da tradição masculina. “Não se pode falar nem de predominância masculina, uma vez que praticamente não se estuda uma poetisa. Até o final do século XIX, o único nome de poetisa a que se faz referência num ou noutro livro didático é o de Francisca Júlia (1871-1920)” (ALVES & NEVES, 2017, p.96).

Por contribuições ao periódico *A Semana*, muito acreditou-se que Francisca Júlia se tratasse de um pseudônimo para algum escritor, já que os versos de qualidade inquestionável eram logo atribuídos à escrita masculina. Com a publicação de *Mármore*s (1895), seu primeiro livro, Francisca Júlia da Silva Munster experienciou uma recepção diferente a sua produção pois já era considerada por alguns críticos como a maior poetisa de sua época. Dentre esses, disse Olavo Bilac em uma de suas crônicas:

Em Francisca Júlia surpreendeu-me o respeito pela língua portuguesa, — não que ela transporte para a sua estrofe brasileira a dura construção clássica: mas a língua doce de Camões, trabalhada pela pena dessa meridional, — que traz para a arte escrita todas as suas delicadezas de mulher, toda a sua faceirice de moça, nada perde da sua pureza fidalga de linhas. O português de Francisca Júlia é o mesmo antigo português, remojado por um banho

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

maravilhoso de novidade e frescura.³

Apesar da aceitação nos círculos literários da época - pela notória precisão no trabalho da linguagem - ao longo dos anos, somente os nomes de Olavo Bilac, Alberto de Oliveira e Raimundo Correia que foram evidenciados e cristalizados enquanto Tríade Parnasiana. Estes, por sua vez, são comumente tratados nos livros didáticos.

Certo é que, predominantemente, o espaço da poesia nos livros didáticos tem sido suprimido deixando a cargo da prática pedagógica a complementação desse material, que ainda constitui-se o principal instrumento do professor. Não obstante, a poesia requer um tempo próprio de leitura por sua característica opacidade, o que por vezes não é favorecido pelo tempo escolar. Somente “quando você foge desse automatismo, quando você começa a ver, sentir, ouvir, pesar, apalpar as palavras, então as palavras começam a se transformar em signos-de.” (PIGNATARI, 1987, p.9). Além disso, o espaço da poesia tem sido suprimido, a recepção e as impressões dos alunos tem sido uniformizadas ou apenas ignoradas:

Para dizer a verdade, em nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta. Foram considerados ilegítimos, um fruto derivado da escassa formação das crianças e, por isso, merecedores de ser sistematicamente prescritos das aulas. (COLOMER, 2007, p.145)

Como bem afirmou Gabriel Perrisé ao tratar da educação poética “educar não é adestrar ou instruir. É inspirar” (2006, p.102), a formação leitora do aluno precisa ultrapassar o conhecimento classificatório alcançando assim a vivência, a experiência, “não ensinamos poesia, não é um saber técnico instrumental que define o trabalho com a literatura numa perspectiva de formação de leitores; é, antes, uma convivência que se partilha.” (ALVES, 2018, p.124).

3 A liberdade na criação

É mediante a compreensão de que a poesia nos conduz a um contato mais detido com a realidade do mundo, que percebemos a possibilidade de promover um trabalho sensibilizador

³ "Francisca Júlia da Silva, Breve Evocativo do Seu Centenário, 1871-1971", Livraria São José, Rio de Janeiro, 1972, pág. 5. Disponível em: <http://doczz.com.br/doc/160382/varal-do-brasil-no-42---julho-2016>. Acessado no dia 30 de julho de 2018.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

através da poesia (ALVES, 2018). Para isso, é necessário atentar que “poetas e poetisas, embora predominantemente possam ter criado obras que se enquadrem num determinado estilo de época, como normalmente procede o livro didático, a leitura de seus poemas pode revelar nuances que a mera classificação pode deixar escondida. (ALVES, 2017, p.227).

Além do mais, a poesia, assim como os poetas, não é refém de temáticas únicas ou listas de características vinculadas às escolas literárias. Até porque, o que nomeamos de escolas literárias, não possui um caráter linear ou tão pouco estanque. Os anos finais do século XIX, por exemplo, foram anos de oscilação e, nesse período, Francisca Júlia estava a consolidar-se como responsável pela poesia que alcançou o ideal supremo da estética parnasiana – o que lhe concedeu o título de Musa Impassível. (COELHO *et al.*, 2008 *apud* SILVA *et al.*, 2011).

O mesmo título de dois dos seus sonetos - que em *Mármore*s estão dispostos separadamente no início e no fim do livro – são considerados obras primas tanto pela precisão métrica como pela temática consonante:

Musa Impassível I

Musa! um gesto sequer de dor ou de sincero
Luto jamais te afeie o cândido semblante!
Diante de Jó, conserva o mesmo orgulho; e diante
De um morto, o mesmo olhar e sobreenho austero.

Em teus olhos não quero a lágrima; não quero
Em tua boca o suave e idílico descante.
Celebra ora um fantasma anguiforme de Dante,
Ora o vulto marcial de um guerreiro de Homero.

Dá-me o hemistíquio d ouro, a imagem atrativa;
A rima, cujo som, de uma harmonia crebra,
Cante aos ouvidos d alma; a estrofe limpa e viva;

Versos que lembrem, com seus bárbaros ruídos,
Ora o áspero rumor de um calhau que se quebra,
Ora o surdo rumor de mármore partidos.

Musa Impassível II

Ó Musa, cujo olhar de pedra, que não chora,
Gela o sorriso ao lábio e as lágrimas estanca!
Dá-me que eu vá contigo, em liberdade franca,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Por esse grande espaço onde o impassível mora.

Leva-me longe, ó Musa impassível e branca!
Longe, acima do mundo, imensidade em fora,
Onde, chamas lançando ao cortejo da aurora,
O áureo plaustro do sol nas nuvens solavanca.

Transporta-me de vez, numa ascensão ardente,
À deliciosa paz dos Olímpicos-Lares
Onde os deuses pagãos vivem eternamente,

E onde, num longo olhar, eu possa ver contigo
Passarem, através das brumas seculares,
Os Poetas e os Heróis do grande mundo antigo.

Estruturados em quatorze versos alexandrinos cada, distribuídos em dois quartetos alternados e dois tercetos (um soneto, portanto), de rimas externas predominantemente ricas pela preocupação com o preciosismo da linguagem, com destaque também para as rimas raras como Dante/ descante. Ambos apresentam a estrutura erudita atribuída à estética parnasiana –soneto–, além de evocarem a Musa inspiradora dos poetas para fazer-lhe exigências. Longe de ser aquela figura que arrebatava o escritor e conduz sua produção, o eu lírico é quem se impõe, ele é quem parte o mármore em busca da beleza da escultura assim como a poetisa trabalha minuciosamente e arduamente a palavra.

O escultor corta e lava com o escopro e o formão. O pintor, lápis ou pincel na mão, risca, rabisca, alinha, enquadra, traça, esboça, debuxa, mancha, pincela, pontilha, empastela, retoca, remata. O escritor garatuja, rascunha, escreve, reescreve, rasura, emenda, cancela, apaga. (BOSI, 1936, p.56).

Por influência da cultura Greco- Latina, recorre a nomes como Aquiles assim como reverencia os deuses do olimpo da mitologia grega. Meio pelo qual busca maior elevação intelectual assim como utiliza grandes figuras para atribuir maior relevância aos exemplos de amargura e sofrimento vividos – o mesmo vale para a figura bíblica de Jó.

Os poemas mais parecem uma espécie de apresentação do que pretende a poética de Francisca Júlia, através da metalinguagem o eu lírico impõe à sua Musa a impossibilidade mediante a realidade do mundo, para que a forma mantenha-se bela e perfeita em seu *cândido semblante*. A insensibilidade da Musa é, pois, necessária pelo afastamento do derramamento sentimental na poesia que pretende cantar a *estrofe limpa e viva*. Distante das preocupações sociais, o que interessa é a arte pela arte, a forma como supremacia (BOSI, 2006).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Em 1903, uma reedição de *Mármore*s foi publicada, entretanto o acréscimo de alguns poemas levou Francisca Júlia a reformular o título de seu trabalho para *Esfinges*. A mudança enfatizou que os novos poemas teriam um cunho diferente dos demais já publicados. De fato a maioria deles tinha uma abertura maior para as influências simbolistas sobre a poeta e sua escrita, ganhando espaço a subjetividade e o mistério.

A um poeta

Poeta, quando te leio, a angústia dolorida
Que te mina a existência e que em teu peito impera,
Faz-me também sofrer d'alma se me apodera,
Como si da minh'alma ela fosse nascida.

Sinto o que sentes: ora a lágrima sincera
Que foi pela saudade ou pelo amor vertida,
Ora a magua que habita em tua alma, - guarida
Onde a negra legião das maguas se aglomera.

Não ha nos versos teus um sentimento alheio
A esse teu coração macerado de fraguas;
Ha nelles ora o suave e módulo gorgueio

Das aves, ora a queixa harmônica das águas...
Leio os teus versos; e, em minh'alma, quando os leio,
Vae gemendo, em surdina, a musica das maguas...

Mesmo mantida o rigor estético tradicional, o soneto também em quatorze versos alexandrinos distribuídos em dois quartetos alternados (ABBA / BAAB) e dois tercetos interpolados (CDC / DCD) - sob influência de sua valorização - o trata temático de questões universais como a alma atrelada à reflexão sobre seu ofício numa perspectiva psicológica decadentista, reflete tendências simbolistas. O uso de hipérbatos para obscurecer os versos que distanciam-se de uma objetividade, também consiste num recurso ligado a essa tendência.

A adesão aos pressupostos do Simbolismo não se limita às questões referentes à estilística da composição do texto literário, mas também abrange à questão temática. Diante dessa perspectiva, será comum nas obras [que se voltam para a tendência Simbolista] de Francisca Julia a abordagem de temáticas, como: Aspectos internos e mentais da espécie humana, Alma, Corpo [sobretudo o confronto e dicotomia entre esses dois últimos fatores], Moral [aspectos moralizantes], morte, sonoridade etc (SILVA *et al.*, 2011)

O poema que possui o mesmo título do soneto de Olavo Bilac, carrega uma proposta

diferente do ideário do culto a forma isento de subjetividade, por ele posta “Mas que na forma se disfarce o emprego/ Do esforço; e a trama viva se construa/ De tal modo, que a imagem fique nua,/ Rica mas sóbria, como um templo grego”. A identificação do eu lírico com o estado psicológico do poeta no quinto verso de A um poeta de Francisca Júlia denota sensibilidade, diferente da impassibilidade proposta em Musa Impassível, não detém-se a mimese pela mimese mas percebe pela leitura de sua poética a condição do poeta ao escrever.

Somente mediante a abertura à flexibilidade dos poetas que a poesia propicia uma experiência completa. Há a necessidade de compreender que o texto deve motivar a percepção de suas características, a leitura não deve estar previamente carregada de conceitos sobre o mesmo que são minuciosamente procurados nele como se houvesse um padrão pré-estabelecido do que se pode ou não encontrar no texto poético de dado autor. Tanto que, através dessa perspectiva, nos deparamos com poemas em que características de ambas as escolas chamam atenção.

Nocturno

Pesa o silêncio sobre a terra. Por extenso
Caminho, passo a passo, o cortejo funéreo
Se arrasta em direção ao negro cemitério...

À frente, um vulto agita a caçoula do incenso.
E o cortejo caminha. Os cantos do saltério
Ouvem-se. O morto vai numa rede suspenso;
Uma mulher enxuga as lágrimas ao lenço;

Chora no ar o rumor de misticismo aéreo.
Uma ave canta; o vento acorda. A ampla mortalha
Da noite se ilumina ao resplendor da lua...

Uma estrige soluça; a folhagem farfalha.
E enquanto paira no ar esse rumor das calmas
Noites, acima dele, em silêncio, flutua
O lausperene mudo e súplice das almas.

A estrutura do soneto *Nocturno* publicado na primeira edição da obra *Esfinges* (1903) é de dois quartetos em rimas emparelhadas e dois tercetos em rimas interpoladas. A predominância das rimas ricas nos versos alexandrinos assim como o preciosismo na linguagem, sobretudo as de cunho religioso como *lausperene*, são traços característicos do parnaso.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Já a temática de *Nocturno* baseia-se na corrente decadentista/simbolista do século XIX, uma vez que aborda a descrença do eu poético diante da morte; a atmosfera mística do mistério pós morte é construída através da escolha de um vocabulário dentro desse campo semântico: *silêncio, funéreo, negro cemitério, mortalha, noite e almas*. Por meio da amplitude expressa pela utilização de expressões vagas ao longo do poema que evidenciam a impotência humana diante da morte, além da generalização dessa condição a todos os homens através da descrição de situações peculiares como ser carregado em uma rede mas ainda sim ser acompanhado por um cortejo.

Dada combinação de traços acentua a versatilidade da poética de Francisca Júlia que ressalta o caráter não linear do registro dessas características nos poemas, não sendo adequado ou eficaz enquadrar os autores em determinadas limitações, mas cabe à prática docente fazer uso dessa pluralidade para renovar a abordagem dos mesmos.

4 Uma proposta de ensino

Para esta proposta, nos baseamos em Rouxel (2014, p. 21), quando a autora afirma que “a leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos, pelos quais o texto toma vida e significação.” Além disso, conforme indica Colomer:

(...) compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la." (COLOMER, 2007, p.147)

A proposta que apresentamos é prevista para durar um encontro de duas aulas, totalizando 2h/a, tendo como público-alvo turmas do ensino médio. Como objetivo geral, elencamos a desmistificação da filiação da poesia e dos poetas a determinadas temáticas e escolas literárias como dados preestabelecidos, sendo este dividido nos seguintes objetivos específicos: (1) superar o conhecimento classificatório; (2) refletir sobre a transição da produção poética de Francisca Júlia entre as influências do Parnaso e do Simbolismo; (3) discutir acerca da estética e de sua abordagem dos temas universais a partir dos poemas selecionados.

Metodologicamente, propomos a (i) leitura individual dos poemas aqui analisados, seguida da

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

(ii) leitura oralizada dos poemas, assim como (iii) a incitação às impressões dos alunos, a partir da perspectiva subjetiva de leitura e da Leitura Compartilhada, partindo para (iv) a observação das imagens e temáticas e (v) a comparação de ideias e discussão sobre as interpretações.

Essa sequência permitirá ao aluno uma visão mais ampla da poética de Francisca Júlia, favorecendo o desenvolvimento do leitor, com base numa leitura subjetiva compartilhada. A proposta, na íntegra, está disposta no Anexo A.

Considerações finais

A necessidade de renovação da educação poética dá-se pela insustentabilidade de metodologias que presam meramente a memorização de nomes e características de escola literárias. O privilégio deve recair sobre o diálogo entre texto e leitor, como bem defende Hélder Pinheiro “não podemos cair no didatismo e no moralismo que sobrepõem valores preestabelecidos à qualidade estética.” (2018, p.15). A poética de Francisca Júlia, constitui-se, portanto, em um intermédio eficaz para a desmistificação da padronização tradicional assim como reforça a permanência dos estudos detidos da produção feminina tanto quanto da masculina.

Compreendendo que “a poesia é visão para nossa cegueira” (PERISSÉ, 2006), destacamos a função sócia da poesia que não deve ser suprimida pela mera avaliação escolar, mas que seja estimuladora da experiência de autoconhecimento e percepção do mundo de forma crítica através de seu caráter transformador.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder P. (org) *Poesia Brasileira: das origens ao pré-modernismo*. Campina Grande: EDUFPG, 2017.

_____. *Poesia na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

_____, José Hélder P.; NEVES, Ana Lúcia M. S. *Vozes femininas da poesia lírica na sala de aula*. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 28, 2017.

BOSI, Alfredo. *O Ser e o Tempo da Poesia*. São Paulo: Cultrix, 1936.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

_____. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, Sons, Ritmos*. 2. ed. São Paulo: Editora Atica, 1985.

PERISSÉ, G. *Literatura & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. Trad.: Josilene Pinheiro-Mariz e Maria Renally Soares da Silva. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

SILVA, Silvio Profi rio da; SILVA, Aline Adriana da; SILVA, Edna Carla Lima da; SILVA, Salete Paiva da. *Francisca Júlia e a inserção da mulher no campo literário: um intermédio entre o parnasianismo e o simbolismo*. Raído, Dourados, MS, v. 5, n. 10, p. 405-427, jul./dez. 2011.

Nacional de Línguas e Linguagens

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ANEXOS
ANEXO A – PROPOSTA DE ENSINO

Duração: 2h/a (45 min)

Público-alvo: turmas do ensino médio

Objetivo geral: Desmistificar a filiação da poesia e dos poetas a determinadas temáticas e escolas literárias como dados preestabelecidos.

Objetivos específicos: (1) Superar o conhecimento classificatório (2) Refletir sobre a transição da produção poética de Francisca Júlia entre as influências do Parnaso e do Simbolismo; (3) Discutir acerca da estética e de sua abordagem dos temas universais a partir dos poemas selecionados.

Conteúdo Programático: Musa Impassível I; Musa Impassível II; A um poeta; Nocturno.

Metodologia: (i) leitura individual; (ii) leitura oralizada dos poemas; (iii) incitação às impressões dos alunos, a partir da perspectiva subjetiva de leitura e da Leitura Compartilhada; (iv) observação das imagens e temáticas; (v) comparação de ideias e discussão sobre as interpretações.

Avaliação: Considerar a participação/ no desenvolvimento das leituras e discussões.

Referências: ALVES, José Hélder. *Poesia Brasileira: das origens ao pré-modernismo*. Campina Grande: EDUFPG, 2017.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. Trad.: Josilene Pinheiro-Mariz e Maria Renally Soares da Silva. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.

**Como as TIDIC podem contribuir com o ensino e a
aprendizagem da leitura literária? /
¿Cómo pueden las TIC contribuir a la enseñanza y el
aprendizaje de la lectura literaria?**

Guilherme Moés Ribeiro de Sousa (UEPB)

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de ensino de leitura literária mediada por recursos digitais, para que se consiga propiciar uma aprendizagem do texto literário mais consistente, contribuindo para a formação crítica, reflexiva, participativa e tecnológica do aluno. A ideia que aqui se defende não é a de que a literatura só chegará aos alunos se houver intermédio de TIDIC, mas que estas podem contribuir – e muito – para facilitar esse processo. Para tanto, baseia-se nos pressupostos teóricos sobre literatura e internet, das TIDIC aplicadas à educação, além de orientações presentes na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de se fundamentar a proposta de abordagem do miniconto *Porém igualmente*, da escritora brasileira contemporânea Marina Colasanti (1999), sob uma perspectiva tecnológica e interativa de leitura. Nessa linha de raciocínio, o professor, tomando por base a proposta de trabalho com a leitura literária mediada por TIDIC aqui apresentada, poderá reconfigurar suas práticas em sala de aula, de forma a chamar mais a atenção dos alunos para a literatura que, sob um prisma tecnológico, fica mais próxima da realidade dos sujeitos destas novas gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Ensino e aprendizagem; Tecnologias.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es presentar una propuesta para enseñar lectura literaria mediada por recursos digitales, de modo que pueda proporcionar un aprendizaje más consistente del texto literario, contribuyendo a la formación crítica, reflexiva, participativa y tecnológica del estudiante. La idea aquí no es que la literatura solo llegue a los estudiantes si hay un intermedio de TIDIC, sino que pueden contribuir, y mucho, para facilitar este proceso. Para este fin, se basa en los supuestos teóricos sobre la literatura e Internet, el TIDIC aplicado a la educación, así como las pautas presentes en la actual Base de Currículo Nacional Común (BNCC), con el fin de basar la propuesta del enfoque de miniconto. Contemporánea brasileña Marina Colasanti (1999), desde una perspectiva tecnológica e interactiva de la lectura. Siguiendo esta línea de razonamiento, el maestro, basándose en el trabajo propuesto con la lectura literaria mediada por TIDIC presentada aquí, puede reconfigurar sus prácticas en el aula, para atraer la atención de los estudiantes a la literatura que, bajo un El prisma tecnológico, se acerca más a la realidad de los sujetos de estas nuevas generaciones.

PALABRAS CLAVE: Lectura literaria; Enseñanza y aprendizaje; Tecnologías

1 Introdução

Existe uma intrínseca relação entre a tecnologia e o ensino de literatura: enquanto este pretende encantar e desenvolver vários aspectos do ser humano, desde a sensibilização à criticidade, a primeira se faz meio para que a literatura acompanhe as demandas destes tempos híbridos. Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo geral apresentar uma proposta para propiciar o desenvolvimento de leitores a partir da aproximação da literatura com a tecnologia como forma de favorecer uma melhor recepção do texto literário em sala de aula, com vistas a suprir os anseios tecnológicos dos discentes e facilitar a promoção da formação de sujeitos críticos, participativos e reflexivos, capazes de exercer plenamente a sua cidadania.

Mais especificamente, objetiva-se: promover um trabalho com leitura literária mediada por Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIDIC); compreender como a escola tem tratado a leitura do texto literário hoje tomando por base estudos já desenvolvidos na área de letramento literário; favorecer a formação crítica, sensível e reflexiva dos alunos a partir do trabalho com a temática da violência contra a mulher; além de prospectar a autoria feminina brasileira, sobretudo em se falando de literatura contemporânea, com enfoque na escritora Marina Colasanti.

Para tanto, implementou-se uma breve pesquisa bibliográfica em torno de temas atrelados à literatura e internet, de como esse elo tem sido contemplado nos documentos oficiais da Educação Básica no Brasil, além de uma rápida explanação de como as TIDIC podem ser aplicadas à educação.

2 Referencial teórico

Logo de início, é preciso que compreendamos a impossibilidade de se realizar uma abordagem da história dos suportes textuais sem que a isso associemos também a história da leitura e da escrita, até porque não há suporte que não abrigue um texto; em outras palavras, o suporte textual só faz sentido quando vinculado a uma produção de linguagem, a qual perpassa a leitura e a escrita enquanto faces de uma mesma moeda, isto é, enquanto práticas indissociáveis (KOCH, 2006). Nesse sentido, as transformações históricas dos suportes textuais, assim como

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

dos textos em geral e da literatura, acompanham a evolução da própria contação de histórias, dos registros escritos e dos livros ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, se voltarmos aos primórdios da humanidade, à primeira situação em que um ser humano contou uma história para outro, estaremos remontando à ideia da produção verbal oral, a qual só passa a ter algum registro palpável a partir das pinturas rupestres produzidas nos interiores das cavernas pelos homens daquela época. É a partir desse raciocínio que Munari (2011), ao dizer que a literatura é muito anterior ao livro, aponta a importância do registro escrito de textos para o desenvolvimento científico e humano do homem.

Ainda falando de história, as primeiras formas de comunicação/interação humana davam-se por meio de gesticulações e de sinais produzidos a partir do fogo e da fumaça. Em seguida, vieram as escritas rupestres – as quais, para muitos, não são consideradas escritas propriamente ditas –, que compreendem a fase denominada de pictórica (SAMPSON, 1996), sendo datada por volta de 45.000 a.C., e que foi sucedida pela fase conhecida por ideográfica. Nesta, havia uma palavra ou conceito que era representado por símbolos e é a partir da fase ideográfica que se percebe a estruturação da produção verbal escrita de forma mais consistente.

Nessa linha de raciocínio, a fase ideográfica apresentou como principais suportes textuais: o papiro, no qual se observava a escrita hieróglifa egípcia; as tabuletas de argila, em que se verificava o registro cuneiforme (primeiro e mais antigo sistema escrito) – inclusive, essas tabuletas passavam pelo fogo com vistas a tornar permanentes as informações ali postas; e o papel, inventado pelo chinês Tsai Lun, em 105 d.C., que foi base da escrita chinesa (COSTA; SILVA; VILAÇA, 2013).

Finda a fase ideográfica, o papel torna-se um dos – se não o – principal suporte textual do mundo e prossegue-se com a alfabética, caracterizada pela reformulação das palavras anteriormente representadas nos ideogramas, passando a apresentarem uma estruturação escrita. Acerca disso, alguns marcos são importantes de se destacar, a saber, por exemplo, da invenção do alfabeto pelos fenícios, no século XV a.C., o qual era constituído de 22 signos, seguido do alfabeto grego, do século VIII a.C., que tinha 24 letras, também a construção do alfabeto etrusco e do gótico, os quais foram a base do alfabeto latino.

Como um suporte de grande importância e que foi uma das bases para a formulação dos livros que conhecemos hoje, tem-se o *volumen* (Figura 01), o qual se tratava de um grande papiro

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

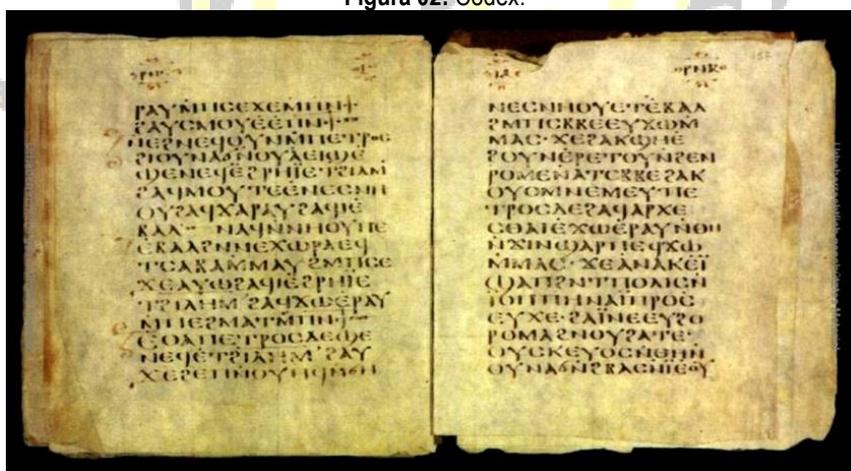
enrolado e no qual se registravam informações (PAIVA, 2007). Em sequência, o códex (Figura 02) configurou-se como uma prévia do livro que conhecemos hoje, haja vista que permitia uma organização do texto de forma encadernada, com limites bem posto em páginas e seções (PAIVA, 2007).

Figura 01: Volumen.



Fonte: <https://documania20.wordpress.com/2013/05/31/evolucion-material-del-libro-iii-la-edad-media/>

Figura 02: Códex.



Fonte: <http://teologiaemcurso.blogspot.com.br/2015/04/lingua-copta.html>

Ainda, Paiva (2007, p.2) discorre acerca das peculiaridades e inovações que acompanharam o surgimento do códex:

O formato do códex se aproximava ao do livro de hoje. Era feito com pergaminhos, pedaços de peles de animais, geralmente de carneiro, ou com

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

folhas de papiro unidas por uma costura. A escrita nos dois lados da página passa a ser horizontal e as páginas são viradas e não mais enroladas. O fato de poder pousar o livro sobre uma mesa traz conforto ao leitor, pois não é mais necessário ficar com as duas mãos presas ao texto.

Com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, em 1442, houve uma revolução nos suportes textuais a partir do desenvolvimento do livro impresso nos moldes que conhecemos. Foi a partir daí que houve um intenso desenvolvimento da produção literária, haja vista também que foi com a invenção da imprensa que houve um acesso maior por parte da população ao conhecimento e ao registro escrito.

Até o fax, a folha de papel era o principal suporte de textos, que fora, logo em seguida, substituída por telas de vidro. Dessa maneira, um dos grandes marcos da história dos suportes textuais é correspondente à invenção do computador¹. A partir disso, houve uma grande revolução no que faz menção às configurações dos textos, os quais passaram a se difundirem no ciberespaço nas telas de smartphones, tablets, notebooks e leitores eletrônicos em geral (COSTA; SILVA; VILAÇA, 2013).

Em razão disso, Marcuschi (2003, p.9) diz que “(...) desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da internet.”. E, nesse sentido, Chartier (2002, p.8) complementa-o ao esclarecer que “As novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso.”.

Em outras palavras, apesar de, muitas vezes, uma nova tecnologia parecer ofensiva e agressiva, a ponto de diluir as que a antecedem, sabe-se que as produções impressas ainda irão perdurar concomitante ao texto virtual/digital por muito tempo, haja vista a dependência da sociedade contemporânea no tocante ao texto palpável, escrito em folha de papel, e, ao mesmo tempo, a dificuldade em realizar leituras diante de telas luminosas e sem o contato afetivo que se costuma ter com o livro/material impresso e/ou manuscrito.

¹ Charles Babbage, considerado o pai do computador atual, construiu em 1830 o primeiro computador do mundo, cem anos antes de se tornar realidade. Informação disponível em: <https://sites.google.com/site/historiasobreossitesdebusca/Historia-da-tecnologia/historia-do-primeiro-computador>. Acesso em 01 de dezembro de 2017.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Dado o exposto, são bem evidentes as transformações pelas quais passaram os suportes de textos e, igualmente, as práticas de leitura e de escrita e torna-se interessante perceber o quanto a literatura também passa por esses processos históricos, ganhando destaque com a invenção da imprensa - até mesmo porque, nos primórdios, a literatura restringia-se à produção verbal oral, haja vista as grandes obras “Ilíada” e “Odisseia”, atribuídas a Homero.

Hoje, a literatura se encontra atrelada ao universo digital, tanto na produção da literatura digital quanto na utilização do ambiente digital como suporte ou como auxiliar à literatura e aos processos de leitura de literatura. Nesse cenário, o letramento digital é indispensável, pois ele pode se mostrar um facilitador à prática, sobretudo, de leitura literária. Não se trata de esquecer a literatura enquanto desenvolvimento do sensível ou da leitura literária como experiência, mas sim de potencializar esses aspectos com o auxílio das TDIC.

Sobre isso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) trazem uma reflexão importante:

Entendemos que a proposta de inclusão digital remete à necessidade da “alfabetização” dessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet. Requer, pois, preparação. (BRASIL [OCEM], 2006, p.95)

É nessa linha de raciocínio que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada recentemente, aponta como a quinta competência:

5. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL [BNCC], 2018, p.62)

Nesse sentido, muitos recursos podem ser utilizados para unir tecnologias e educação, melhor dizendo: tecnologias e literatura. Dentre tantos recursos digitais, como o Pacote Educacional da Google, que inclui o *Google Documentos*, o *Google Apresentações*, outros como a *WebQuest Fácil*, aplicativos diversos em *smartphones*, há também o código bidimensional chamado de QR Code.

O QR Code é um código de barras em duas dimensões que está atrelado/linkado a um arquivo, documento, site e/ou alguma fonte de informação. Existem várias aplicações na Web que

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

geram QR Code disponíveis na Web, tais como:

- ✓ QR Code fácil (<https://www.qrcodefacil.com/>);
- ✓ Kaywa (<http://qrcode.kaywa.com/>);
- ✓ Quickmark (<http://www.quickmark.com.tw/en/basic/download.asp>);
- ✓ QR Code Generator (<https://br.qr-code-generator.com/>).

Para se gerar um QR Code, deve ser seguido o seguinte passo a passo:

- ✓ Utiliza-se um gerador de QR Code para gerar o código;
- ✓ Utiliza-se um leitor de QR Code para ler ou decodificar o código para obter/visualizar o conteúdo do código;
- ✓ Pode-se decodificar usando a câmera de um computador com um leitor já instalado ou usando um dispositivo móvel que também já possua um leitor instalado.

O QR Code, assim, pode ser lido de diversos dispositivos tecnológicos móveis que possuam câmera. Nessa linha de raciocínio, a leitura do QR Code pode estar vinculada à apresentação de uma URL, de um e-mail, de um número de telefone, de um texto, enfim de uma diversidade de arquivos.

Na educação, muitas são as aplicações desse recurso, como

- Al-Khalifa (2008) apresenta uma proposta de uso do QR Code para a identificação de objetos em um ambiente por deficientes visuais e cegos através de interação em tempo real.
- Ghiron, Medaglia e Perrone (2009) apresentam a proposta do projeto Artsonomy, que permite aos usuários associar palavras-chave (tags) em obras marcadas com um QR Code, por meio de um aplicativo em um dispositivo móvel.
- Yoshida, Miyaoku e Satou (2007) apresentam o "Mobile Magic Hand" um sistema de interface baseado em código. Com ele o usuário pode manipular um objeto sem ter de manter a câmera centrada no código visual.
- Os QR Code também podem ser usados em museus, por exemplo, em placas ao lado de exposições de arte, orientando as pessoas com informações sobre a obra e o artista. (SANTOS; LIMA, WIVES, 2010, s/p)

Um bom exemplo também pode ser visualizado na Figura 03, referente à aplicação do QR Code na construção da tabela periódica, fazendo com que os alunos tenham acesso a uma grande quantidade de informações ao ler o QR Code correspondente a um determinado elemento químico.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Figura 03: Aplicação do QR Code na tabela periódica.



Fonte: <http://www.qrcode.es/es/2009/03/qrcodes-en-la-educacion/>.

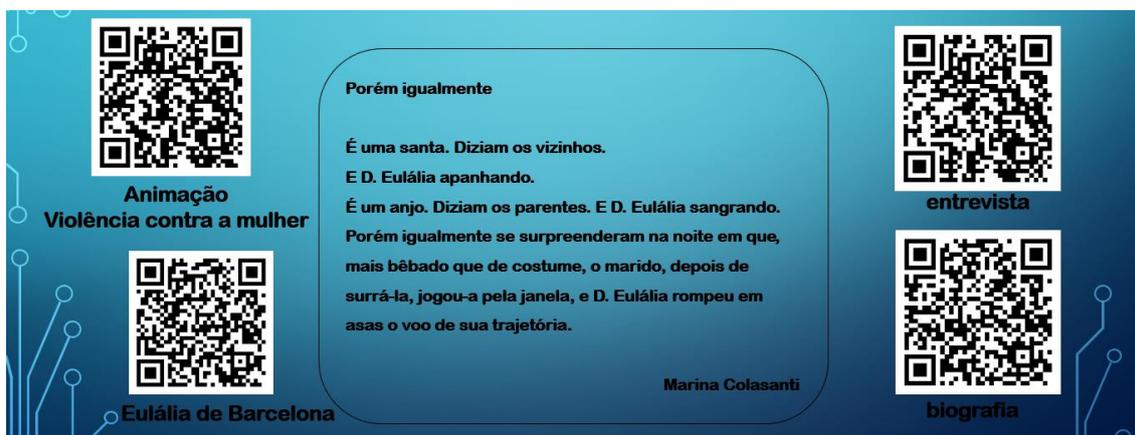
3 A proposta

Nacional de Línguas e Linguagens

A presente proposta baseia-se no uso de QR Codes como recursos provenientes das TDIC como forma de auxiliar a partir de uma hipertextualidade e também hiperinteratividade o processo de leitura literária.

Figura 04: Utilização de QR Code na leitura literária.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Fonte: Autoria própria (2019).

Como se pode visualizar, no centro da Figura 04 tem-se o miniconto da autora Marina Colasanti intitulado *Porém igualmente* (COLASANTI, 1999), que trata da violência contra a mulher – o objetivo deste trabalho não é analisar o conto em questão enquanto objeto literário, mas apenas demonstrar como pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem atrelado às TDIC. Em relação ao conto, tem-se quatro QR Codes nas laterais que direcionam os leitores a outros textos relacionados também ao conto *Porém igualmente*. Por exemplo, o primeiro QR Code do canto superior esquerdo leva o discente a uma animação sobre violência contra a mulher, o que é uma temática de grande relevância em termos sociais, políticos e culturais. O QR Code que se encontra no canto inferior esquerdo já leva o leitor a um texto sobre Eulália de Barcelona – que apresenta relação intertextual com a personagem do conto –, uma santa da igreja católica que subverteu às ordens do rei, diferentemente de D. Eulália do conto, que em momento algum reagiu à violência sofrida.

Os outros dois QR Codes trazem, de cima para baixo, o acesso a um vídeo de uma entrevista dada pela autora do conto, Marina Colasanti, o que favorece um melhor contato do discente com a vida e obra da autora, o que é reforçado com o link com a biografia de Marina Colasanti a partir do QR Code do canto inferior direito. Nesse sentido, há uma maior interação entre o texto literário e o leitor, haja vista os múltiplos apoios e caminhos de leitura favorecidos pela presença dos QR Codes na interface com o texto literário. Há, na verdade, na presente proposta, o uso das TDIC, especialmente de um recurso específico, o QR Code como promotor de uma interação diferenciada do aluno com o texto, de uma hiperinteratividade, que se aproxima

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

mais da realidade dos sujeitos das novas gerações.

Breves considerações

Por fim, verifica-se pelo que se observa nos documentos oficiais que a educação necessita se atualizar em vários aspectos, sobretudo no que se refere às TIDIC. Isso porque, para que se consiga aproximar o ensino de leitura literária à realidade dos alunos, é preciso uni-la às tecnologias, as quais se mostram veementes e marcadamente presentes no cotidiano desses sujeitos.

É preciso quebrar os entraves metodológicos observados nas escolas e na formação dos professores de literatura. É preciso reconhecer que, embora muitos prefiram o texto impresso, a literatura tem se dinamizado assim como a própria sociedade. Isso não significa também deixar de lado o texto impresso, mas uma possibilidade seria, justamente, como se pode fazer na proposta apresentada ao imprimi-la e entrega-la aos alunos, unir o impresso e o digital em um só *continuum*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

COLASANTI, Marina. Porém igualmente. In: _____. *Um espinho de Marfim & outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COSTA, R. C.; SILVA, R.; VILAÇA, M. L. C. *A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo*. XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª edição – São Paulo: Contexto, 2006.

MUNARI, Ana Cláudia. Literatura e internet. In: *Anais da XI Semana de Letras da Pontifícia*

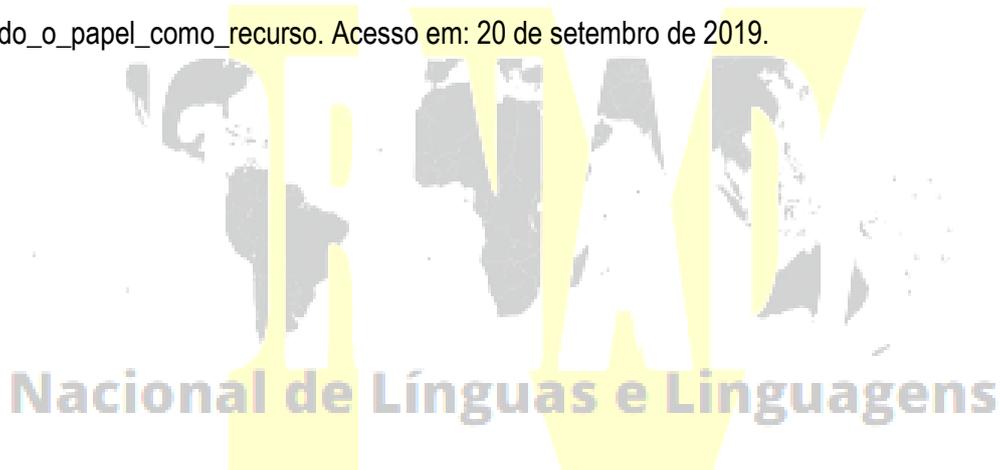
IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/anamunari.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Veramenezes.com, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em 31 de novembro de 2017.

SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Núbia dos Santos Rosa Santana dos; LIMA, José Valdeni de; WIVES, Leandro Krug Wives. Ubiquidade e mobilidade de Objetos de Aprendizagem usando o papel como recurso. CINTED - UFRGS. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 3, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/18272792/Ubiquidade_e_mobilidade_de_Objeto_de_Aprendizagem_usando_o_papel_como_recurso. Acesso em: 20 de setembro de 2019.



Vivências com o gênero dramático em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental

Livramento Fernanda de Lima Araújo (UFCG)
Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

RESUMO

O trabalho com o texto dramático pode ser usado como uma contribuição em se tratando da formação de leitores, despertando, assim, o gosto da criança e do adolescente pela leitura. A leitura de peças teatrais, nos espaços escolares, pode culminar no desenvolvimento criativo do aluno e de sua expressão corporal, fator esse que o auxiliará a ler gêneros diversos. Com este trabalho objetivamos apresentar de que modo ocorreram as aulas com textos dramáticos em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede estadual de Campina Grande, com ênfase nas dificuldades enfrentadas e resultados obtidos. Como aporte teórico utilizamos: Paulo Freire (2002), Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira de Aguiar (1988), Hélder Pinheiro (2018) e Irley Machado (2004) e Ana Maria Machado (1986). Para a realização deste trabalho foram utilizadas pequenas peças teatrais destinadas ao público infanto-juvenil, tais como “Dona Baratinha”, de Walmir Ayala e “O enigma das caixas: versão para teatro” de Elô Fernandes e Helô Bacichette. O envolvimento nas aulas, as leituras e releituras favoreceram um contato mais efetivo e afetivo com os textos lidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura dramática; Jogos dramáticos; Ensino de literatura

RESUMEN

El trabajo con el texto dramático puede ser usado como una contribución cuando se trata de la formación de lectores, despertando, así, la apreciación de los niños y de los jóvenes por la lectura. La lectura de piezas teatrales, en las escuelas, puede conseguir el desenvolvimiento creativo del alumno y de suya expresión corporal, factor ese que lo ayudará a leer géneros varios. Con este trabajo, nuestro objetivo es presentar de qué manera ocurrieron las clases con textos dramáticos en un grupo de sexto año de enseñanza fundamental, en una escuela pública de la red estadual de Campina Grande, con énfasis en las dificultades enfrentadas y resultados obtenidos. Como fundamentación teórica tenemos: Paulo Freire (2002), Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira de Aguiar (1988), Hélder Pinheiro (2018), Irley Machado (2004) e Ana Maria Machado (1986). Para la realización de este trabajo fueron utilizadas pequeñas piezas teatrales destinadas al público infanto juvenil, tales como “Dona Baratinha”, de Walmir Ayala y “O enigma das caixas: versão para teatro” de Elô Fernandes y Helô Bacichette. La participación en las clases, las lecturas y relecturas favorecieron un contacto más eficaz y afectivo con los textos leídos.

PALAVRAS CLAVE: Lectura dramática; Juegos dramáticos; enseñanza de literatura

1 Introdução

A leitura do texto dramático em sala de aula enfrenta problemas, tendo em vista que é

pouco trabalhado por alguns professores, seja por insegurança em sua execução ou por questões que envolvem mera pedagogização do gênero. Pensando nisso, acreditamos que o trabalho com o texto dramático pode auxiliar no incentivo à formação dos leitores, despertando, assim, o gosto da criança e do adolescente pela leitura. Pensamos, também, que o trabalho com a leitura de peças teatrais culminará no desenvolvimento criativo do aluno e no desenvolvimento da expressão corporal, fator esse que o auxiliará na leitura não somente dramática, mas também de outros gêneros.

O estágio de Literatura, voltado para as séries iniciais do ensino fundamental II, o qual serviu de base para este estudo, desenvolvido como pré-requisito obrigatório para conclusão do curso, foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, em uma turma de 6º ano, com trinta e oito alunos. Neste ambiente tivemos a oportunidade de refletir acerca da prática docente.

Neste artigo objetivamos, de modo geral, apresentar como se deu o incentivo à leitura do gênero dramático em sala de aula em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro traçamos algumas considerações em relação à leitura dramática; depois a descrição das aulas juntamente com a reflexão sobre o que aconteceu neste período em que estivemos em sala de aula.

2 Leitura dramática em sala de aula

O professor de língua portuguesa enfrenta, ao longo de sua formação, grandes dificuldades com relação à formação do leitor. Sabemos que, na maioria das vezes, a leitura literária é utilizada para questões estruturais e gramaticais, vista de modo automático pelo docente. Não podemos deixar de citar que alguns gêneros são mais trabalhados em sala de aula que outros. Por exemplo, o gênero conto, em muitos casos, é mais lido, tendo em vista que na maioria das vezes não é tão extenso quanto o romance. Já em relação à poesia ocorre outra questão, pois esta poucas vezes é vista em sala de aula, porque alguns professores alegam não saber como trabalhá-la. Depois desta breve reflexão envolvendo estes gêneros percebemos que a problemática maior envolve a falta de preparo e de conhecimento sobre metodologias que possibilitem o trabalho com a literatura.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

O que dizer do gênero dramático, então? A leitura de peças teatrais é pouca, ou não vista em sala. Parece-nos que há certo receio por parte do educador em lidar com obras deste tipo, tendo em vista o modo como devem ser lidas: com empolgação, ênfase, impostação da voz, entre outros aspectos. Talvez isso afugente o professor. Inúmeros temores surgem ao longo do percurso, tais como: medo de perder o controle da sala, não saber a melhor forma de abordagem, quais peças escolher, entre outros. Dito isto, pensemos sobre o que explana Aires (2014):

[...] os professores sentem tantas dificuldades para encenar as peças e se decepcionam com o resultado do trabalho que realizam, de modo que não contribuem positivamente no sentido de se criar um público para o teatro. Diante desse cenário, na condição de professores de literatura, o nosso foco deve ser o texto dramático como objeto literário, sem a obrigação, afinal o nosso objetivo maior é formar leitores. (AIRES, 2014, p. 200)

O trabalho com o gênero dramático ocorre de forma mútua, aluno e professor se dedicando a lê-lo da melhor maneira, a criar a essência necessária para cada história. Contudo, para isso, é necessário, primeiro, levar o gênero para a sala de aula, sem depositar expectativas. Torna-se necessário dispor de um pouco de coragem. Depois, perceber de que modo os alunos reagirão. Como disse a autora supracitada, é necessária a leitura pela leitura, antes mesmo de pensar a dramatização que envolve o gênero, pois, “Assim, se durante a leitura houver, de fato, essa identificação entre as peças e as crianças, bem como o despertar espontâneo do gosto pela leitura, o professor terá um terreno fértil para trabalhar a literatura dramática” (AIRES, 2014, p. 208). Falamos neste trabalho do gênero dramático, entretanto, sabemos que isso se aplica aos demais gêneros literários, visto que se o aluno adquirir interesse pela leitura não é somente um gênero que chamará sua atenção. Sua visão propende para os demais.

A leitura de peças teatrais está intrinsecamente ligada ao trabalho com o lúdico, com o lado inventivo de cada um, pois possibilita imaginar, dar vida através da voz e desempenho corporal, às figuras dramáticas dos mais variados tipos. Acreditamos que não há como ler uma das peças de Maria Clara Machado, por exemplo, sem querer criar uma personalidade coberta de características próprias para cada um dos seus personagens. Essa é uma das grandes vantagens que o gênero dramático carrega em si, a possibilidade de os alunos explorarem voz, expressão corporal e capacidade criadora através da leitura. A dramaturga citada acima defende, ainda, que desenvolver a criatividade é tarefa do bom educador (MACHADO, 1982, p. 209). Ou seja,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

enquanto professores devemos auxiliar o aluno a ampliar sua criatividade. Como sabemos, isso pode ser feito naturalmente através da leitura literária.

As autoras Bordini & Aguiar (1988) refletem sobre a importância que o professor dá a literatura, pensando a respeito do empenho com uma proposta transformadora de educação, uma vez que ele encontrará no objeto literário a melhor solução para executar sua finalidade. Acreditamos, a partir desta reflexão, que as histórias escritas em prosa ou poesia – o conteúdo das obras – dão indícios de como podemos trabalhá-las.

Se nos deparamos com obras de trazer fadas como personagens, bruxas ou outros seres mágicos, nada melhor que levar para a sala de aula objetos que possam remetê-los, de modo a enriquecer a leitura. Assim, o educando consegue visualizar com maior facilidade aquilo que ouve, lê e também vê, porquanto

se ler é um ato social, pois todo texto só se completa na leitura, isto é, na interação com o leitor, podemos supor que em uma leitura dramatizada se dá em dimensões ainda maiores, possibilitando ao espectador uma visualização completa do texto literário e suas especificidades, ou seja, a Leitura Dramatizada proporcionaria uma dilatação do processo de leitura, expandindo e dinamizando assim o entendimento e compreensão do leitor/espectador/aluno. (MACHADO, 2014, p.65)

Em sala de aula o professor, como mediador da atividade, torna-se o diretor da situação, não somente como o dirigente da encenação possibilitada pela leitura, mas também como aquele que faz a escolha do material para tal. É importante observar de que modo ocorre essa dilatação de funções enquanto a leitura está em andamento, pois em alguns momentos temos trocas de funções, enquanto alguns são atores, os outros são expectadores, e assim por diante. Pensamos, desse modo, que ocorre uma espécie de dinamização, no qual todos desempenham determinado papel neste ciclo de aprendizado.

O gênero dramático possibilita ao professor explorar diversas linguagens, pois, como relatamos a seguir, a leitura pode se tornar mais rica a partir do momento em que há engajamento e que se percebem quantas possibilidades de preparação de uma aula podem ser feitas a partir de uma única peça. Além do mais, pode haver uma mescla de artes envolvendo uma obra. Temos a possibilidade de explorar dança, música, leitura de poemas, entre outros.

A educação, como sabemos, vai muito além da transmissão de conhecimento. É necessário que tenhamos grande sensibilidade ao lidar com o outro. E como professores, temos

o ensejo de agir sobre o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos. É nos ofertada, a partir da literatura, uma espécie de liberdade para que consigamos ampliar nosso ensino, para que não fiquemos presos a uma forma de educação tradicional unilateral, por assim dizer, que só privilegia determinada coisa, sem abrir espaço para outras.

3 Discussões metodológicas e reflexivas

Nosso primeiro contato com a turma do estágio foi, inicialmente, através da observação da prática da professora. Ao nos apresentarmos percebemos os olhares curiosos de cada aluno para saber qual seria o objetivo daquela primeira visita, que se tornaria constante, posteriormente. Ao da final da aula recebemos um singelo bilhete de boas vindas, algo que nos cativou.

Após o acompanhamento de algumas aulas, tentamos pensar a respeito do melhor método e material para trabalhar com a turma. Percebendo que eles eram bastante agitados e participativos com a professora, deduzimos que a leitura de peças teatrais seria algo positivo, pois, como sabemos, dentro desse gênero, a energia deles não seria algo ruim, pelo contrário, era tudo que precisávamos. Isso nos fez refletir a respeito da prática docente, que é fundamental, tendo em vista a preocupação que precisamos ter com o ensino. Paulo Freire (2002), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, explana acerca deste assunto: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2002, p. 18). Planejar as aulas pensando na recepção dos alunos, no conteúdo e métodos utilizados tem consigo essencial importância. Essa questão nos auxilia até mesmo a pensar sobre o aprendizado e interesse de cada um. Nada ao longo das aulas foi realizado de forma impensada. Não escolhemos o gênero de modo aleatório para trabalhar, pois foi pensando no fato de os jovens não terem o hábito de ler peças teatrais que acreditamos que seria interessante apresentar para eles algumas obras e propiciar-lhes algo diferente.

Uma das obras escolhidas para ser trabalhada no estágio foi *O enigma das caixas: versão para teatro*, de Elô Fernandes e Helô Bacichette, que narra a história de um menino vendedor de doces que gosta de escrever sobre situações do dia a dia. Este menino conhece um senhor que carrega um saco cheio de caixas, repletas de histórias. Ele, o Senhor das Caixas, sentia-se menosprezado pelas pessoas, pois o comparavam com o velho do saco relatado nas lendas.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

A peça abre para nós aspectos típicos de nossa realidade, região, como os meninos que vendem doces nos sinais e a velha história do Homem do saco que sequestrava as criancinhas. Como disse Bordini & Aguiar (1988, p. 18), “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele”. Pensando nesta questão escolhemos tal obra, pois isso nos propicia introduzir o aluno em sua própria realidade, em fatos que já fazem parte de seus conhecimentos de mundo. Paulo freire (2002) explana sobre a importância de trabalhar com a realidade dos alunos. O autor diz que

a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2002, p. 19).

Com tais dados contidos na obra literária pensamos em iniciar nossas aulas buscando dos jovens histórias pelas quais já tivessem passado. Como cita o autor, é importante respeitar a identidade cultural que perpassa cada um. Não dizemos com isso que o aluno deve ser privado de novas descobertas. Pelo contrário, mas se temos a oportunidade de buscar de cada um suas raízes, vivências, entre outras coisas, desse modo, também, trabalharemos.

Para a primeira aula organizamos um saquinho de pano contendo algumas palavras, de modo mais aleatório possível. Nosso intuito com a disponibilização de algumas palavras não é restringir um tema. Fizemos isso como forma de pontapé inicial para a contação, pois deduzimos que os alunos poderiam se sentir inseguros para falar, de acordo com a atividade. Aos poucos suas vidas foram compartilhadas. Ouvimos-os atentamente, sem desmerecer nenhum fato narrado.

Na segunda semana de aula tivemos o seguinte planejamento: distribuimos algumas narrativas¹ entre os alunos, de forma aleatória; pedimos para os que receberam textos iguais que se unissem em grupos e, posteriormente, contassem da melhor forma para ao resto da turma o que haviam lido. Sugerimos que falassem de onde estavam – de suas carteiras – caso se sentissem constrangidos. Decidimos ser cautelosos, pois percebemos que havia uma espécie de

¹ Tínhamos como material para este dia a lenda *O negrinho do pastoreio*, uma fábula retomada por Monteiro Lobato chamada *O macaco e o gato*, uma parábola denominada *Julgamento prematuro* e uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, *Aprenda a chamar a polícia*.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

baixa estima entre os alunos, como se não fossem capazes de realizar o que havíamos pedido, algo aparentemente simples, mas que poderia exigir muito em se tratando de questões comportamentais.

Sabemos que a leitura dramática requer de seus leitores imitação da voz, atenção com as ações dos personagens, entre outros. Explicamos aos poucos essa questão para os alunos, sem amedrontá-los, ou seja, sem insinuar que eles precisariam agir como pessoas experientes no assunto. Precavemo-nos na elucidação desses aspectos, pois não queríamos dar a entender que estavam lendo errado, ou que há uma forma cimentada de leitura. Dissemos que a leitura feita de modo enfático proporciona mais vida ao texto, por isso deveria ser posta em prática. Nosso objetivo com esta atividade era fazer com que percebessem a diferença existente entre a leitura enfática e a realizada sem vida alguma.

Foi interessante observar a empolgação de cada um com a leitura, ao final, mesmo aqueles que não se sentiram a vontade para apresentar não deixaram de ler. Até mesmo sem pedirmos alguns começaram a montar pequenas apresentações teatrais com os textos que ofereciam mais recursos para isso. Deixamos os alunos livres em relação às suas escolhas. Na segunda aula os grupos contaram para o resto da turma o que haviam lido, alguns apresentaram suas peças improvisadas, imitando os personagens, outros poucos não quiseram falar muito. Diante dessa vivência, não consideramos a recusa dos alunos com o momento da contação como algo negativo, pois a idealização de aulas acreditando que não haveria dificuldade não é algo recomendado, tanto que não a fizemos.

Na terceira semana de aula lemos nossa primeira peça. Assim que entramos na sala fomos indagados com curiosidade sobre o que seria trabalhado na aula daquele dia. Isso foi bastante satisfatório visto que desse modo entendemos que as aulas anteriores instigaram os alunos. Não podemos deixar de relatar que eles pediram para ler mais, algo realmente surpreendente, se observamos a recusa em relação a esse tipo de atividade. Alguns dos jovens que resistiram anteriormente vieram nos pedir para ler. Inferimos com esta atitude que eles sentiram-se prontos para nossa proposta de leitura teatral. Não há como criar o hábito de leitura sem antes dar o primeiro passo: ler com a turma.

A peça *O enigma das caixas* foi a que escolhemos para dar início a leitura dramática. Na obra podemos encontrar inúmeros artifícios dos quais o professor pode se valer na hora da leitura.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Por exemplo, um dos personagens presentes – o Senhor das Caixas – nesta obra carrega inúmeras caixas em um saco, e é com os objetos contidos nele que o personagem conta algumas de suas histórias. Para corroborar com o lado lúdico da obra tentamos reproduzir alguns desses objetos a fim de fazer com que os alunos se envolvessem mais com a leitura. Levamos um avião feito de caixinhas de fósforos, um fantoche em formato de corvo, de feltro, um anel, varinha de condão, entre outros, de acordo com os elementos que pudemos extrair da obra. Como já dissemos anteriormente, é no objeto literário que encontramos variadas formas de trabalhá-lo.

Nós dividimos os alunos em duplas e entregamos uma só peça – xerocopiada – para que lessem. Escolhemos dividi-los em pares porque refletimos que desse modo eles se sentiriam mais a vontade com o texto, comentado o que estavam lendo com o colega do lado, algo que gostavam de fazer, conforme observamos. Antes de iniciarmos a leitura dissemos aos alunos que prestassem atenção na forma de ler cada fala, nas emoções transmitidas pelos personagens, em cada elemento do texto. Dissemos a eles que à medida que se sentissem cómodos diante da atividade de leitura poderiam participar, pedindo cada um para interpretar um personagem, depois iniciamos a leitura.

A obra contém alguns poemas, desse modo, no exato trecho em que obtemos o contato com a poesia a lemos e aproveitamos o ensejo para introduzir outro poema. Acreditamos que seria interessante para os alunos lerem um pouco mais de poesia, até mesmo para comprovar o que acreditamos, que a leitura bem realizada serve para todos os gêneros. Fizemos isso seguindo a sequência da história narrada para que a leitura não ficasse perdida, sem sentido. Assim sendo, o poema *Trem de ferro*, do poeta Manuel Bandeira, foi entregue a cada um, enrolado em forma de pergaminho, com um cuidado especial, pois acreditamos que cada gesto pode gerar algo no aluno. É mister dizer que alguns versos do poema podem ser musicados, devido à versificação, algo que nos deu a chance fazer uma espécie de jogo dramático. Como explana Pinheiro (2018, p. 89),

A realização do jogo dramático possibilita um relacionamento com o mundo concreto e com o mundo interior. Aqui, o fluxo da linguagem criativa não se prende a barreiras racionais; antes, entrega-se a um processo de experimentação, de criação constante e coletiva. A poesia opera na linguagem um deslocamento que se dá de diversas formas.

Não queríamos ler o poema de qualquer modo, sem dar-lhe a significância que merece, por isso decidimos operar em forma de jogo, para que o aluno visse a poesia de modo lúdico,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

diferentemente do lhe é apresentado em sala de aula, ao passo que a leitura é realizada pelo professor, logo em seguida é exigido deles uma produção poética, como a se escrita da poesia pudesse ser realizada da noite para o dia, sem mais nem menos.

Quisemos criar com os jovens uma nova forma de ler *O trem de ferro*, pois, como sabemos, não há uma forma preestabelecida para tal. Demos aos alunos a liberdade de interagir com os versos, sem obrigá-los a seguir um único meio. Primeiro pedimos aos alunos que fizessem a leitura silenciosa do poema completo, para que pudessem se familiarizar. Depois o lemos em voz alta, e pedimos para que lessem também.

À medida que começaram a recitar, após indicarmos os momentos que permitiam musicalidade, tivemos uma grande surpresa! De um ritmo razoavelmente lento, quase como uma cantiga antiga de roda, os alunos passaram rapidamente a um funk, algo altamente destoante. O ritmo não se encerrou somente na leitura, aos poucos as mãos foram utilizadas como tambores e outros instrumentos. Assim sendo, organizamos a turma para que as meninas cantassem e os meninos musicassem com palmas e batiques nas cadeiras, segundo eles mesmos propuseram. Chegamos até mesmo a fazer um trezinho, mas isso já foi um tanto complicado, pois a leitura com o papel em mãos acabou sendo um pouco prejudica, todavia não o suficiente para estragar o momento.

Esse foi nosso jogo dramático, simples, porém muito significativo para todos. Nossa leitura de poesia, juntamente com a leitura da peça culminou em uma festa. A empolgação dos alunos com a leitura do poema foi prazerosa, tanto que fez com que os tímidos sentissem-se a vontade. Dessa maneira a cada aula conquistamos a confiança dos que ainda se sentiam arredios. Ao retornarmos para a leitura da peça os alunos tinham mais autonomia para ler, uma parcela da vergonha e baixa-estima que aparentemente demonstravam² sentir foi deixada um pouco mais de lado para dar lugar a felicidade de se sentirem capazes, acreditamos. Alguns dos jovens disseram que não tinham aulas com música e “tanta leitura boa”, que deveríamos levar sempre esse tipo de atividade para eles.

Para as próximas aulas, decidimos adaptar as narrativas lidas anteriormente para o gênero dramático. De acordo com Maria Clara Machado, “Qualquer história pode ser dramatizada.

² Ao dizermos que os alunos aparentam ter baixa-estima estamos falando do temor pela leitura, pois alguns alegaram, em voz baixa e em particular, que não sabiam ler muito bem, por isso, também, não queriam participar.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Depende da imaginação dos atores (MACHADO, 1982, p. 26)”. Com o intuito de que todos participassem, dentro do tempo da aula, seria necessário material mais amplo, que exigiria mais trabalho. Por isso adaptamos as narrativas, de maneira a introduzir mais personagens, mesmo com poucas falas para cada. O objetivo desta atividade girava em torno da participação de todos, ou pelo menos da grande maioria dos jovens.

Após a entrega das peças, estipulamos um tempo determinado para a leitura de modo a compará-la com os textos originais. Em seguida uma breve³ discussão sobre as semelhanças e diferenças encontradas entre as narrativas em suas versões originais e adaptadas. Demos, também, tempo para os alunos se organizarem e pensarem a respeito de cada personagem, acreditando que, assim, se empenhariam mais em encenar as peças adaptadas.

De todo modo, ficamos contentes em ver que os alunos mais afastados de nossas leituras quiserem ler, na frente do quadro, mesmo que não tenhamos pedido isso. Propusemos a eles que, caso quisessem, poderiam agir de seus lugares, contanto que se apresentassem. Não forçamos ninguém a fazer nada, e por livre e espontânea vontade todos dramatizaram. A todo o momento percorremos toda a sala, conforme o chamado dos alunos, para auxiliá-los em como ler, interpretar as vozes das personagens de acordo com os tipos, a como se organizarem. Alguns meninos ficaram com personagens do sexo oposto, tendo em vista que as peças foram entregues de modo aleatório, só com exigência da quantidade de pessoas por grupo, que variava de acordo com o número de personagens. As meninas não se incomodaram de passar pela mesma situação, contudo, pelo que percebemos, a sexualidade envolvendo os garotos é mais severa, tendo em vista questões que envolvem a “reputação” de cada um como um ser masculino, não podendo ser diferente disso. Porém, mesmo com chacotas iniciais, a atividade se tornou um meio de superação desses problemas, pois os próprios colegas auxiliaram uns aos outros a encontrar o melhor tom de voz feminina para as personagens. Aprendemos uma simples forma de combater o preconceito que envolve questões de sexualidade, sem bater de frente com os jovens, de modo a não causar problemas.

A oportunidade de fazer uma leitura diferente não poderia ser descartada, por conseguinte, pensando a respeito do que Machado (2004, p. 34) explana – “Quando se quer

³ Dizemos “brevemente” porque uma aula foi planejada só para explicar as características do gênero.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

dramatizar uma narrativa é importante escolher aquelas cujos enredos têm um bom potencial dramático, ou seja, aquelas que possibilitem uma boa dramatização.” – decidimos que uma peça com muitos aspectos positivos para a encenação e trabalho seria *O casamento da Dona Baratinha*, pois a interpretação da voz, peculiaridades de cada personagem seria satisfatório para os alunos. Não podemos deixar de falar do quanto foi divertido ver muitos alunos encenando os mesmos personagens, cada um com algo diferente a acrescentar, usando máscaras e outros adereços que disponibilizamos.

Nas aulas ocorridas nas semanas que se sucederam decidimos aplicar uma atividade baseada no que explicamos sobre os principais aspectos do gênero dramático. Nesta atividade disponibilizamos algumas questões sobre o gênero e uma proposta de produção textual. Os alunos tinham de ler um conto de André Artur Aguiar, chamado *Soldadinho de chumbo*, para adaptarem a uma peça teatral. Ficamos um pouco receosos com essa atividade, tendo em vista que até o momento só havíamos trabalho com leitura. Nosso temor surgiu, também, a partir da observação de algumas aulas da professora, pois percebemos que os alunos não cooperavam muito quando a escrita era tema da aula. Porém, para nossa surpresa, muitos se empolgaram com a produção. Acreditamos, desse modo, que os alunos sentiram-se incentivados pela leitura. A oportunidade de criação possibilitou para eles serem donos de uma “obra teatral”, coisa que aparentemente gostaram muito.

Considerações finais

Algo que ficou marcado em nós, a partir do estágio, é que nem tudo sai como planejamos: às vezes conseguimos algo melhor, às vezes, nem tão bom assim, contudo as ações e vivências culminam em grandes experiências, que serão utilizadas ao longo da vida. Cada oportunidade de erro está condita em duas novas oportunidades de acerto. Desse modo refletimos que o estágio de experiência docente nos propiciou muito mais que o ensino de determinado conteúdo aos alunos. Aprendemos nos pequenos detalhes das aulas observadas, nos olhares de dúvidas quando não fomos tão capazes de mediar o conhecimento, nas inseguranças e também nos agradecimentos.

Em relação à leitura dramática, acreditamos ainda mais na sua importância no processo de aprendizagem, tendo em vista a forma dinâmica da qual dispõe para que seja trabalhada. Não

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

podemos deixar de dizer que, como bem vimos, leitura, bem realizada, serve para todos os gêneros. O processo de ensino de leitura dramática a partir das aulas que tivemos a oportunidade de ministrar vai servir para o resto da vida dos alunos, não somente como conteúdo disciplinar, mas também para o desenvolvimento pessoal de cada um. A professora nos disse várias vezes que mal ouvia a voz de alguns alunos, e nós os auxiliamos com isso, com a liberdade de se expressarem através da leitura. Não sabemos ao certo como isso ocorreu, mas ficamos satisfeitos com os resultados obtidos durante este estágio.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. 176. – (Séries Novas Perspectivas; 27)
- AYALA, Walmir. *Teatro infantil*. 3ª Edição. – Rio de Janeiro. EDIOURO.
- BANDEIRA, Manuel. *Bandeira de bolso: uma antologia poética*. organização e apresentação de Mara Jardim. – Porto Alegre, RS:L&PM, 2013. 176p. – (L&PM POCKET; v.675)
- FERNANDES, Elô; BACICHETTE, Helô. *O enigma das caixas: versão para teatro*; ilustrações de André Neves. – 1. ed. – São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção teatro de papel)
- LEÃO, Denise Maria Maciel. *Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999.
- MACHADO, Irley; TELLES, Narciso; Merisio, Paulo; MEIRA, Renata Bitencourt (Orgs.). *Teatro: Ensino, teoria e prática*. – 1. ed. – Uberlândia: EDUFU, 2004.
- MACHADO, Maria Clara. *A aventura do teatro*. – 2. ed. – Rio de Janeiro. José Olympio, 1986.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. - 1 ed. - São Paulo: Parábola, 2018.

Análise da adaptação de Dom Quixote de La Mancha por Agustín Sánchez Aguilar como possível ferramenta de ensino e iniciação literária nas aulas de Língua Espanhola.

Adriely Susany Barbosa Maciel
Orientador: Prof. Me. Alessandro Giordano
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

RESUMO

Dentre tantos desafios enfrentados pelo professor de línguas, está também o de apresentar a literatura. Assim sendo, vemos a necessidade de discussão de novas estratégias de inserção de textos literários no processo de aprendizagem de uma segunda língua no ensino regular. O que visa tornar o ensino de um segundo idioma, significativo e abrangente para o estudante. Neste trabalho, nosso objetivo é apresentar a análise da adaptação para jovens, de Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes, por Sánchez Aguilar, como proposta de iniciação e incentivo à leitura literária aos alunos de língua espanhola no ensino médio. Em primeiro lugar, faremos uma breve revisão da história e a função da leitura no mundo ocidental, ao longo dos séculos. Em seguida, discutiremos sobre o atual espaço que a literatura ocupa nas aulas e sua importância na formação, não só de leitores, mas de cidadãos. Num terceiro momento, traremos algumas informações sobre Miguel de Cervantes e o contexto de produção da obra Dom Quixote de La Mancha. Finalizando com o resumo e análise por capítulo da adaptação realizada por Sánchez Aguilar. Para tanto, além da obra original e da adaptação, utilizaremos como fonte de dados históricos da leitura ocidental, Chartier e Cavallo (2001); Cosson (2012) para apresentar o papel da literatura em sala de aula, e a Orientação Curricular para o Ensino Médio (OCEM, 2006), documento brasileiro como base de fomentação para discussão sobre o propósito formador da literatura na vida dos estudantes. Entre outros autores que foram consultados para a construção do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Análise; Dom Quixote; Adaptação; Literatura.

ABSTRACT

Among so much challenges confronted by the language teacher, is also to present the literature. Therefore, we see the need of discussion of new approaches inserting literary texts in the learning process of a second language in mainstream education. What aims to make teaching of a second language significant and comprehensive for the student. In this work, our objective is to present the analysis of adaptation for young people, of Don Quixote de La Mancha, of Miguel de Cervantes, by Sánchez Aguilar, as a proposal for initiation and encouragement of literary reading to Spanish-speaking students in high school. Firstly, we will do a brief history review and the function of reading in the western world, over the centuries. Subsequently, we will discuss about the current space that the literature occupies in class and its importance in the formation, not only readers, but of citizens. In a third moment, we will bring some information about Miguel de Cervantes and the production context of the work Don Quixote de La Mancha. Concluding with the summary and chapter analysis of the adaptation performed by Sánchez Aguilar. Therefore, beyond the original work and adaptation, we will use as a source of historical data from western reading Chartier and Cavallo (2001);

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Cosson (2012) to introduce the role of literature in the classroom; and “Orientação Curricular para o Ensino Médio” (OCM, 2006), Brazilian document as a basis for fomentation for discussion about the formative purpose of literature in students' lives, among other authors who were consulted for the construction of the work.

KEYWORDS: Analysis; Don Quixote; Adaptation; Literature.

1 Introdução

A leitura segue sendo uma importante estratégia para a aquisição de conhecimentos, porém dados nos mostram que a mesma não é um hábito tão apreciado pelo estudante do ensino regular brasileiro. O PISA 2015 mostra que o Brasil ocupa uma posição considerada inferior à básica para a competência leitora. O PISA é um conjunto de avaliações realizadas em nível nacional e internacional para analisar o desenvolvimento educacional dos países. Pensando sob essa perspectiva fica fácil perceber que é um grande desafio para o professor tornar o hábito da leitura parte da vida de seus alunos.

No ensino de línguas, a literatura ocupa um papel muito importante, consiste em uma ferramenta estratégica para agregar conhecimentos linguísticos e culturais, cumprindo assim uma função interdisciplinar, social e contextual na vida de qualquer estudante que dela utilizar-se. A mesma conversa com as demais ciências, apresenta-se em diferentes formatos e níveis sociais e coexiste com os mais diferentes momentos históricos, tornando-se interdisciplinar e indispensável na formação de um cidadão.

Entretanto, qual seria a melhor maneira de apresentar a literatura para um público que em sua maioria não tem a leitura como hábito? Pensando sobre o problema, propomos aqui a utilização de textos adaptados conforme a faixa etária do aluno. A intenção seria atrair o novo leitor a conhecer um texto de fácil compreensão e que mantém a essência da obra original, além de colocar o estudante de uma segunda língua diretamente em contato com a cultura original do idioma. Experiência que pretende motivar o aluno a prosseguir com as leituras na segunda língua, pois o mesmo poderá perceber que a compreensão textual é possível mesmo em níveis iniciais.

Quanto a metodologia, nossa pesquisa qualifica-se como bibliográfica, qualitativa e explicativa. Para tal utilizaremos como base teórica: *História da Leitura no Mundo Ocidental*, por Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (2004). Por meio do qual traçamos o caminho para a compreensão da sociedade leitora através dos séculos. Utilizando *Letramento Literário*, obra de Rildo Cosson (2012) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) para fazer uma

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

breve reflexão sobre o espaço da literatura na realidade de sala de aula.

Desta feita, visando alcançar as competências comunicativas a ser desenvolvidas por um estudante de língua espanhola, propomos a utilização da adaptação de Dom Quixote de La Mancha, realizada por Agustín Sánchez Aguilar como proposta de apresentação literária aos alunos de língua espanhola do ensino médio. Assim, a nível de conhecimento da adaptação, estaremos realizando sua análise.

2 A leitura e os livros ao longo dos séculos

O nascimento de um público leitor no mundo ocidental remete ao século I a.c, onde em seu processo de conquista os romanos traziam diversos espólios de guerra, dentre os quais diversos livros que ficavam sob posse dos homens de maior posição social. Deste modo o livro era visto como símbolo de poder e riqueza, a leitura como atividade de ócio reservada somente aos poderosos. Como está bem retratado no trecho seguinte de *Historia de la Lectura en el Mundo Occidental*:

A biblioteca privada converte-se inclusive num signo necessário à residência de todo aquele que tenha dinheiro, ainda que possua uma escassa cultura e não seja capaz de ler com total competência. O livro e a leitura entraram já solidamente no mundo das representações que distingue a uma certa sociedade.¹ (CHARTIER; CAVALLO, 2001, p.121).

Por volta do século II d.C., um número maior de pessoas já tinha acesso à alfabetização. Portanto, tornava-se mais fácil ter contato com uma leitura, que agora não se referia somente aos textos filosóficos ou políticos, mas já existiam obras destinadas ao entretenimento. Desse momento em diante, entres os séculos II e III d.C., também, já era possível encontrar diversas adaptações, com textos simplificados. O intuito era tornar a compreensão mais fácil para novos leitores.

Muitos séculos adiante, precisamente no século XVI, com um grande leque de obras importantes, temos registros de adaptações literárias com interpretações pessoais do tradutor,

¹ La biblioteca privada se convierte incluso en un signo obligado a la residencia de todo aquel que tenga dinero, aunque posea una escasa cultura y no sea capaz de leer con total competencia. El libro y la lectura han entrado ya sólidamente en el mundo de las representaciones que distingue a una cierta sociedad. (CHARTIER; CAVALLO, 2001, p.121).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

interpretações essas que tinham como base os princípios da igreja católica. Desse modo, intencionava-se o ensino e doutrinação dos jovens. Dando um salto para dois séculos posteriores, no século XVIII, temos um grande momento para a literatura, principalmente na Europa, um movimento que ficou conhecido como revolução leitora. A leitura era a principal atividade de entretenimento, seja para homens ou mulheres que tivessem acesso à alfabetização. É nesse momento, também, que a leitura passa a ser vista como ferramenta de construção de conhecimentos e de força produtiva para a sociedade, era o símbolo de cultura e meio de ascensão social, como diz Chartier e Cavallo (2001):

En siglos anteriores, el libro se había recibido fundamentalmente como instrumento autoritario con una voluntad de poder impersonal. Se le tenía por favor irrenunciable del proceso disciplinador al servicio de las autoridades mundanas y eclesiásticas. Solo en cambio más general de mentalidad ocurrido en el siglo XVIII permitió que destacara la capacidad de la letra impresa de efectuar una penetración sustancial de la vida subjetiva del lector² (CHARTIER; CAVALLO, 2001, p.502).

Chegamos, por fim, ao século XXI, onde desfrutamos de diversos formatos de leituras e tecnologias que geram acessibilidade, além de níveis consideravelmente maiores de alfabetização no mundo ocidental comparado ao de alguns séculos atrás. No entanto, os desafios são outros, pois a leitura já não está em primeiro lugar na lista de entretenimentos para uma grande parte da população, é nesse ponto em que reside um dos grandes desafios do trabalho docente, atrair o estudante para esse mundo da leitura e conseguir incorporá-lo na vida real dos alunos.

3 O espaço da literatura nas aulas e a formação de alunos leitores

A inclusão da literatura nas aulas de língua estrangeira no ensino regular é uma tarefa não tão simples. Os motivos são diversos, o tempo curto das aulas, os estereótipos formados sobre textos literários, dentre outros obstáculos que tornam a aproximação entre literatura e alunos um tanto dificultosa. Por muito tempo, os textos literários foram o modelo padrão para o ensino de

² Em séculos anteriores, o livro foi recebido fundamentalmente como instrumento autoritário como uma vontade de poder impessoal. Era tido como parte irrenunciável do processo disciplinadora ao serviço das autoridades mundanas e eclesiásticas. Somente com a mudança mais geral de mentalidade ocorrida no século XVIII permitiu que fosse destacada a capacidade da letra impressa de efetuar uma penetração substancial da vida subjetiva do leitor. ² (CHARTIER; CAVALLO, 2001, P. 502).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

uma segunda língua, porém devido ao nível linguístico de alguns textos estarem muito distantes da realidade vivida ou conhecida pelos alunos, as obras de literatura clássica foram ganhando fama de difícil ou enfadonha.

Hoje, sabemos que ao desenhar uma estratégia de ensino, o professor deve levar em conta o domínio da competência comunicativa do aprendiz além dos fatores culturais e sociais. Visando não mais a tradução, como era objetivo de outrora, mas a comunicação. Os textos literários são expressões artísticas reais e espontâneas de uma língua viva que faz parte de uma cultura viva. Sendo assim, seria raso utilizá-los somente como forma de aprender conhecimentos gramaticais, quando os mesmos nos permitem imergir em uma nova realidade cultural através das letras.

Para Cosson (2012), é possível utilizar a literatura como ferramenta de construção de saberes desse membro da sociedade em formação, o aluno. No texto *Letramento literário*, Cosson (2012) mostra através de relatos de prática que a literatura é muito mais que momentos históricos e as obras desenvolvidas em cada um deles. Nesse sentido, podemos afirmar que as aulas de literatura não têm como intenção ler textos antigos e enfadonhos que não ofereçam nada que converse com o aluno, somente para manter vivas obras de tempos remotos. Ao contrário, ela pode ser usada como força motriz no processo de aprendizagem, auxiliando na construção do hábito da leitura, agregando ao leitor capacidade de decodificar o mundo real onde se encontra inserido correlacionando-se com ele.

Portanto, a leitura literária permite interações sociais com realidades e contextos diversos. Sendo nada menos que essa a função da escola, como bem nos deixa claro as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) “[...] a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (OCEM, 2006, p.53) .

Sob essa perspectiva, Osakabe (2004) citado na OCEM (2006, p.49), entende o papel da literatura nesse processo construtivo do seguinte modo:

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004 *apud* OCEM, 2006, p.49).

4 Sobre Miguel de Cervantes Saavedra

O autor de *Dom Quixote de La Mancha* (1605-1615) marcou, com a referida obra, o começo do realismo na Espanha. Autor também de obras de teatro e poesia, recebeu grande reconhecimento pela obra em questão. Miguel de Cervantes Saavedra nasceu no ano de 1547 na cidade de *Alcalá de Henares*, na Espanha. Estudou gramática e latim em Sevilha, para onde mudou-se ainda muito jovem junto com sua família. No ano de 1570, partiu em viagem com o exército espanhol, participando de várias batalhas em um período de cinco anos, dos quais trouxe como saldo de guerra a perda de movimento da mão esquerda. Ao regressar, foi capturado como escravo pelos Mouros e em cinco anos de escravidão dava aulas e produzia alguns textos, retornando a sua pátria somente em 1580.

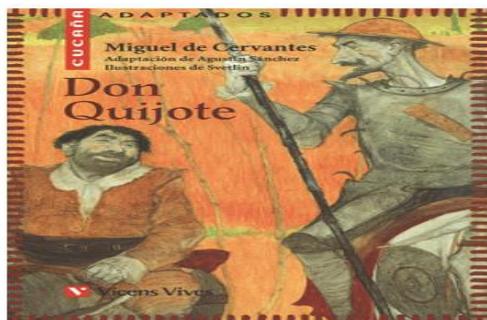
Em 1584, Cervantes começa a trabalhar em um cargo público, porém continuou escrevendo, na época dedicava-se ao romance *La Galatea*. Devido a alguns problemas com seu trabalho para a coroa espanhola o mesmo foi preso por três vezes, inclusive existem teorias que dizem que a primeira parte de *Dom Quixote* foi escrita no cárcere. Na época, o autor já se encontrava casado e morava em *Valladolid*, assim, depois de resolver seus problemas com o rei, publicou em 1605 a primeira parte do que viria a tornar-se um dos maiores clássicos da literatura mundial. No ano seguinte, Cervantes se muda para Madri e a segunda parte da aventura do cavaleiro Quixote só vem a ser publicada no ano de 1615. O escritor faleceu no ano de 1616, ainda em Madri.

5 Conhecendo a adaptação de Agustín Sánchez Aguillar

Don Quijote é uma adaptação organizada por Agustín Sánchez Aguillar (2004), com ilustrações de *Svetlin Velinov*, ilustrador búlgaro. A obra está composta por 115 páginas complementadas também por um guia didático para auxílio do leitor.

Fig. 1- Livro *Dom Quixote de La Mancha* e Guia Didático

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Fonte: GOOGLE IMAGEM, 2019.

É possível observar que a capa tem a intenção de chamar a atenção do leitor trazendo imagens fiéis às descrições das personagens principais, Dom Quixote e seu escudeiro Sancho. O guia didático traz atividades e comentários sobre a obra. Quanto à organização do livro, está disposta em dez capítulos que tratam das saídas e aventuras do fidalgo. Cada capítulo traz imagens de Quixote e suas aventuras.

5.1 A primeira saída

A narrativa da adaptação em questão começa trazendo informações sobre seu protagonista, um fidalgo de aproximadamente cinquenta anos de idade chamado Alonso Quixano. Este, depois de ler um enorme número de livros de cavalaria, perde o bom siso e decide tomar consigo seu cavalo, uma velha armadura e sair em busca de aventuras como um cavaleiro andante. Sua missão é defender órfãos, pobres e viúvas, enquanto proclama o nome de sua bela donzela Dulcineia, que na verdade é uma camponesa chamada Aldonsa Lorenza, pela qual Dom Alonso esteve enamorado alguns anos atrás.

Em sua primeira saída, o fidalgo encontra um belo castelo onde decide hospedar-se, lugar que em realidade não passava de uma estalagem. Ao ver chegar uma figura tão distinta, o dono do estabelecimento decide divertir-se um pouco e trata o nobre cavaleiro como tal. Na ocasião, o autodenominado Dom Quixote de La Mancha pede para ser nomeado cavaleiro e o estalajadeiro divertidamente realiza a cerimônia. Além de aconselhá-lo a andar com dinheiro para suas necessidades e um escudeiro que lhe sirva.

Tomando o precioso conselho, Dom Quixote regressa a sua aldeia em busca de um escudeiro adequado. Em seu caminho de volta se depara com uma situação de injustiça onde

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

decide intervir. O resultado é nada menos do que nosso herói receber uma grande surra. Muito ferido, é como o mesmo chega de volta em casa. Sua sobrinha e amigos, que, até então não sabiam de seu paradeiro, o colocam de repouso e chegam à conclusão de que ele enlouqueceu devido às muitas leituras. Assim, decidem queimar os livros e fechar a biblioteca.

Passados alguns dias de recuperação, nosso cavaleiro planeja secretamente seu retorno ao mundo de aventuras e sai em busca de seu mais novo escudeiro e sob a promessa de receber uma ilha para governar ao fim da empreitada, Sancho Pança segue seu amo, o grande cavaleiro Dom Quixote de La Mancha.

5.2 A segunda saída

Às escondidas a dupla sai novamente, deparando-se com primeiro grande desafio. Gigantes impiedosos que necessitam ser enfrentados pelo grande cavaleiro andante. O que para Sancho não passam de grandes moinhos de vento girando a céu aberto. Do Quixote segue impiedoso com sua lança para atacar seus grandes inimigos e sai vencido, para não dizer moído pelos moinhos de vento.

Passado o incidente, Quixote e Sancho procuram uma venda onde repousar. Durante a madrugada, mais um mal-entendido envolvendo nosso herói acontece, quando um hóspede o ataca por estar enciumado dele com uma empregada do estabelecimento. Pela manhã, ao ser cobrado pela comida e dormida, Dom Quixote se recusa a pagar por considerar um absurdo que cobrem de um tão nobre homem como ele e sai dali esbravejando. Porém, seu escudeiro não consegue ser tão rápido e é pego para receber o acerto de contas pelos capatazes do dono da estalagem.

Depois de ser castigado pelo ocorrido, Sancho alcança seu mestre e seguem viagem, até que se deparam com um rebanho de ovelhas. Os pobres animais são confundidos com um exército de Mouros e imediatamente são atacados por Quixote que chega a matar algumas, em resposta, os pastores que as guiam lançam pedradas em seu inimigo que vai ao chão com costelas quebradas e alguns dentes perdidos. Para se curar Quixote pede que Sancho lhe medique com o bálsamo de Ferrabrás, uma receita feita por eles mesmos e creem ser milagrosa. Ao colocar na boca os resultados não são agradáveis.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Entristecido por tudo que ocorreu, nosso cavaleiro observa a imagem de sua aparência e decide chamar-se Cavaleiro da triste figura. Porém, segue viagem. Grande é sua surpresa ao ver de longe brilhar na cabeça de um viajante, o magnífico elmo de Mambrino e decide recuperá-lo. Correndo atrás do barbeiro que vai cavalgando com uma brilhante bacia em sua cabeça. Assustado, o barbeiro se rende e entrega a bacia e nosso cavaleiro retoma a alegria, pois conquistou o item que considerava faltar em sua armadura.

Seguindo em seu caminho, deparam-se com um grupo de criminosos que vão sendo escoltados para as galerias do rei. Dom Quixote intervém em defesa daqueles homens, pois não acredita que sejam culpados e os ajuda a se soltarem. Em troca, exige que os malfeitores viajem até Toboso e proclamem que Dulcineia é a mais formosa donzela, os homens se negam e são insultados. Não recebendo bem os insultos, estes se unem para atacar Quixote com muitas pedradas. O mesmo foge, não só dos criminosos, mas também da guarda do rei por libertar prisioneiros.

O lugar escolhido para se esconder é Serra Morena, onde nosso cavaleiro encontra uma maleta com dinheiro e um material de escrita, decide então escrever uma carta para sua amada e pede que Sancho realize a missão de ir entregá-la. No caminho, Sancho encontra os amigos de Don Alonso que o convencem a voltar e mostrar onde o Quixote se encontra. Junto a Sancho estão o barbeiro, o padre e uma bela jovem que decide fazer parte do plano, eles criam uma história em que necessitam da bravura do cavaleiro andante para salvar o reino de Micomicóm de onde a jovem que acompanha o grupo é princesa. O nobre bem-feitor não recusa a oferta e regressa com eles para a suposta missão.

A bela moça que aceita a tarefa de ajudar com o plano se chama, na verdade, Dorotea e está em busca do seu amado. Agora unida ao grupo que planeja trazer Dom Alonso de volta para casa, todos se hospedam em uma venda que é justamente onde Dom Quixote e Sancho passaram pelo ocorrido de sair sem pagar. Durante a madrugada, enquanto sonha estar cortando a cabeça de um gigante, o bravo guerreiro perfura com sua espada os odres de vinho da estalagem derramando todo o líquido. Ao amanhecer chegam alguns outros hóspedes, o barbeiro que teve sua bacia roubada pelo cavaleiro andante, guardas do rei em busca do libertador dos prisioneiros, além do dono do estabelecimento que agora tinha duas queixas contra o cavaleiro. Após uma séria confusão, o padre consegue convencer aos que reclamam de que Dom Quixote que o

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

mesmo se encontra louco, paga a bacia e as despesas da estalagem. Por fim, consegue colocar o cavaleiro em uma jaula, fazendo-o acreditar que foram fantasmas que o aprisionaram.

No percurso de volta, encontram-se com uma procissão, o encontro se dá justamente em um momento em que Dom Quixote sai da jaula para fazer suas necessidades, ao ver aquela cena, Dom Quixote acredita se tratar de uma princesa que está sendo raptada e segue em sua defesa. Os fieis não recebem bem a atitude e espancam o homem. Situação da qual o cavaleiro quase sai sem vida. Ao chegar em sua aldeia é recebido por muitos vizinhos e curiosos, pois as histórias de suas aventuras já se espalharam por muitos lugares. Assim, debaixo dos cuidados de sua sobrinha e sua criada passa muitos dias se recuperando dos ferimentos que o deixaram debilitado e muito entristecido.

Dias depois, recebe a visita de seu grande amigo Sancho que preocupado com seu estado leva uma visita que o alegre, Sansão Carrasco, um jovem que fala sobre um tal de Cervantes que está escrevendo as façanhas do nobre cavaleiro de *La Mancha*, porém o livro está inacabado por conta do cavaleiro não haver seguido com suas aventuras. Desse modo, em prol de sua honra e para que o escritor possa ter um final glorioso para seu livro o cavaleiro retoma suas armas e coragem e decide voltar à ação.

5.3 A terceira saída

Ao retornar, sua primeira missão é encontrar a amada Dulcineia para lhe render fidelidade. Nesse clima de euforia os dois aventureiros se deparam com um carro que vai carregando uns leões para o rei, na ocasião nosso destemido cavaleiro acha uma oportunidade para demonstrar sua coragem, fazendo com que o carreteiro abra a porta e os leões saiam para um enfrentamento. Abrindo-se a porta sai um cansado e sonolento leão que ignora totalmente Dom Quixote e volta a dormir. O que é compreendido por seu opositor como mais uma vitória.

Depois de serem recebidos por alguns dias na residência de um gentil cidadão, retornam a seu caminho. São surpreendidos na estrada por uma dupla de igual ofício, um cavaleiro e seu escudeiro. Noite adentro conversando, o cavaleiro recém encontrado relata que em suas aventuras matou o famoso Dom Quixote, o que gera uma grande confusão quando o verdadeiro Quixote afirma estar vivo. Para resolver esse mal-entendido um duelo é proposto e pela manhã o

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

embate acontece. Com um golpe de sorte nosso herói acertou seu opositor e lhe derruba ao solo, fazendo com que o derrotado se revele. O mesmo era ninguém menos que Sansão Carrasco em mais um plano para fazer com que Dom Quixote retornasse para casa.

As aventuras não param por aí. Seguindo adiante, o nobre cavaleiro vive uma experiência fantástica na cova de Montesinos, também interrompe uma apresentação teatral e destrói o cenário na tentativa de salvar uma princesa, que para ele estava em perigo. Até chegar as margens de um rio onde decidem navegar, para isso a dupla pega um barco que estava ali próximo. Não conhecendo o rio, seguem diretamente para um moinho de água que quase os traga. Nos últimos instantes são salvos por uns pescadores que os trazem de volta à margem. De volta em terra firme, os dois são recebidos por um Duque e sua Duquesa que já leram sobre o famoso Dom Quixote e vêm a oportunidade de se divertir um pouco com as figuras. Então, formalmente realizam o convite ao cavaleiro e seu escudeiro, para que passem uns dias como convidados de honra em seu castelo.

Na estadia como hóspedes do Duque, Sancho recebe sua ilha para governar, porém seu governo não dura, pois ele não consegue se adaptar as responsabilidades. Como uma das várias enganações planejadas pelo casal, o recebimento da ilha é mais uma trapaça pensada para divertir aos nobres, que instruem aos moradores de um vilarejo que lhes pertence a se comportar como súditos de Sancho. Ao regressar para sua vida de escudeiro, um novo plano se segue, agora o destemido cavaleiro decide ir para Zaragoza para participar de umas competições de lutas. Em seu caminho, encontra um leitor de escritos que estão sendo publicados sobre suas façanhas e a segunda parte da obra afirma que Dom Quixote já não é mais tão valente e apaixonado por sua dama. Sendo assim, ele decide mudar seu caminho em busca de uma competição ainda mais perigosa, em Barcelona.

Ao chegar em Barcelona, depois de uns dias decide fazer uma caminhada pela praia. Nessa caminhada, encontra um digníssimo cavaleiro com uma brilhante armadura, chamado cavaleiro *De La Blanca Luna*. Esse, exige que Dom Quixote declare a dama que ele venera como a mais formosa de todas. Diante da recusa os dois concordam em entrar em combate e o vencedor terá o direito de exigir o que queira do vencido. Iniciado o duelo, o nosso cavaleiro andante recebe logo um forte golpe que o lança ao chão junto com Rocinante. Vencida a luta Dom Quixote recebe a sentença, a exigência de seu opositor é de que ele permaneça em casa sem exercer o ofício por

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

no mínimo um ano.

Como já era de desconfiar, o cavaleiro *De La Blanca Luna* era nada menos que Sansão Carrasco vestido em mais um disfarce. Agora derrotado e envergonhado, nosso bom Dom Quixote volta para sua aldeia para cumprir sua promessa. Chegando em casa se submete aos cuidados de sua família e amigos, porém entra em um profundo estado de tristeza que afeta diretamente sua saúde. Muito doente recebe a visita de um médico que dá a notícia aos amigos de que não restam muitos dias de vida ao moribundo. Poucos dias antes de partir, Dom Alonso recobra a consciência e chama sua sobrinha, o padre, o barbeiro e seu amigo Sancho para despedir-se. E é assim, debaixo de muitas lágrimas e amor de seus entes queridos que nosso herói sai de cena encerrando de uma vez suas aventuras.

Considerações finais

Levando em conta o papel formador da leitura para a sociedade, ao longo dos tempos, e sua importância no processo educacional do indivíduo socialmente produtivo, fica fácil reconhecer o lugar de importância dessa prática, ainda que não seja tarefa fácil. No entanto, não é impossível. Assim, cremos ser de suma importância que todas as ferramentas possíveis estejam disponíveis ao professor nesse processo de alfabetização literária.

Em suma, percebemos que as adaptações literárias permitem uma maior aproximação linguística do estudante com a língua estudada e, conseqüentemente, uma melhor compreensão textual pelo indivíduo que ainda não possua vasto vocabulário em língua espanhola. Como conseqüência, este se sentirá mais motivado a seguir com a leitura por a mesma encontrar-se em um nível acessível de compreensão.

Desse modo, fica evidente, depois de breve análise, que a referida adaptação possui todas os aspectos necessários a uma leitura e trabalho em sala de aula que vise o desenvolvimento das competências comunicativas e incentivo ao desenvolvimento do hábito da leitura literária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conhecimentos de Literatura. In:_____. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p.

CERVANTES, M. de. (1605-1615). *Don Quijote de La Mancha*. Edición y notas de Francisco Rico. Edición del IV Centenario. Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. ALFAGUARA: 2004.

_____. *Don Quijote* [Adaptación]. Cucaña adaptados. Adaptación, notas y actividades Agustín Sánchez Aguilar. Ilustraciones Svetlin. Edición digital: Adrastea, diciembre 2007. Impreso en España. Editorial Vicens Vives, Barcelona, 2004, 115p.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental II*. São Paulo: Ática, 1999.

COLOMER, T. La enseñanza de la lectura: estado de la cuestión. Monográfico Leer y Escribir. *Cuadernos de pedagogía*, n. 216, 1993, 15-18p.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012, 72p.

Nacional de Línguas e Linguagens

A visão da morte em poemas de Mario Quintana e Manuel Bandeira: uma proposta de ensino

Priscila Custódio de Brito Silva (UFCG)
Orientador: José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

RESUMO

Apesar da compreensão e certeza de que a morte é um processo natural no ciclo da vida, tem-se, comumente, medo ao pensar no momento da partida. Isso acontece pelo estranhamento que se tem da morte, uma vez que, ao não conhecermos algo, tendemos a temer. Segundo Ariès (2012), falar sobre a morte na sociedade ocidental contemporânea é considerado um tabu, sendo, assim, ocultada de todas as instâncias (família, hospital, escola, mídia) e inviabilizando reflexões acerca da relevância que a existência desta tem para uma vivência exitosa. Sendo assim, reconhecendo o *déficit* de ponderações, o presente trabalho pretende analisar dois poemas do poeta Mário Quintana que abordam a morte de maneira singular: como amiga. O poeta pretende desconstruir a imagem medieval de uma caveira, com olhos fundos, de túnica preta e foice na mão. Comparativamente, serão lidos também dois poemas de Manuel Bandeira que contemplam a morte na visão tradicional, com um viés pessimista. Ao final, apresentamos uma proposta de ensino, que possibilitará a discussão da temática na escola, favorecendo a reflexão sobre uma temática sempre difícil de ser enfrentada.

PALAVRAS-CHAVE: morte; Manuel Bandeira; Mario Quintana.

ABSTRACT

Despite the understanding and certainty that death is a natural process in the life cycle, one is commonly afraid to think at the moment of departure. This is because of the strangeness of death, since, when we do not know something, we tend to fear. According to Ariès (2012), talking about death in contemporary western society is considered a taboo, thus being hidden from all instances (family, hospital, school, media) and making it impossible to reflect on the relevance that its existence has for a successful experience. Thus, recognizing the weight deficit, this paper aims to analyze two poems by the poet Mário Quintana that approach death in a unique way: as a friend; intending to deconstruct the medieval image of a skull with sunken eyes in a black tunic and sickle in one hand. By comparison, two poems by Manuel Bandeira will also be read that contemplate death in the traditional view, with a pessimistic bias. At the end, we present a teaching proposal, which will enable the discussion of the theme in school, favoring the reflection on a theme always difficult to be faced.

KEYWORDS: death; Manuel Bandeira; Mario Quintana.

Introdução

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Ainda que deixar de existir seja algo tão natural quanto existir, a morte é um tabu na sociedade ocidental contemporânea, de modo que, todos os dias, tem-se o desejo e a curiosidade, através da ciência, de encontrar a fórmula para a imortalidade, uma vez que já se descobriu maneiras de aumentar a expectativa de vida e tardar o envelhecimento - por que não da infinitude da vida? Dessa forma, ainda que todos nós estejamos programados para nascer, crescer e morrer, comumente vê-se a morte como um evento inesperado e injusto.

Isso acontece pela não familiaridade que se tem com a morte, pelo fato de se excluir discussões sobre a temática em todas as instâncias. Assim, ao deparar-se com o óbito, não se percebe como uma vida que chegou naturalmente ao fim, de uma existência que simplesmente expirou, mas com tristeza e sofrimento pelo fim da vivência. Dessa forma, a ideia vinculada a morte é resultado milenar da educação familiar e do ambiente sociocultural em que vivemos, não havendo, de fato, possibilidades de conversa e formação de opinião quanto à temática.

Contudo, Mário Quintana, que, além de poeta, foi tradutor e jornalista, ao publicar o livro *A rua dos cataventos* (1940), possibilitou a reflexão de uma visão singular da morte, enxergando-a como amiga no soneto "Minha morte nasceu". 40 anos mais tarde, ao publicar *Esconderijos do tempo* (1980), o autor traz o poema "Surpresas" em que proporciona uma recriação da figura da morte, comentando sobre seus cabelos, mãos e olhos, e afastando a imagem medieval da morte como um esqueleto, de túnica preta com uma foice na mão.

Comparativamente, veremos dois poemas do poeta Manuel Bandeira: "A morte absoluta", publicado no seu primeiro livro, *Cinza das horas* (1917), que retrata sobre o temor do esquecimento, de morrer sem deixar rastros e um dia não ser mais lembrado nem mesmo pelo que primeiro é nosso, o nome; e "Desencanto", encontrado também no mesmo livro, que vai tratar, através de uma metapoética, sobre os dissabores de quem escreve, onde estes são comparados, ao final do poema, com a morte, demonstrando um reconhecimento de todos esses desencantos também no momento do falecimento.

Desta forma, a partir da leitura comparativa desses dois poetas acerca das duas visões da morte: pessimista e otimista, esse trabalho pretende demonstrar uma possível proposta de ensino e discussão da temática em sala de aula, dando possibilidade de reflexão e conhecimento aos alunos acerca do que, desde que nascem, a partir da família e sociedade, compreendem equivocadamente: a morte.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Fundamentação

Para embasamento teórico deste trabalho, utilizaremos o livro *História da Morte no Ocidente* (2012) do autor Philippe Ariès, que consiste numa revisão temporária acerca da morte, num recorte da Idade Média aos dias atuais, considerando aspectos quanto à lidação e a figura do personagem morte.

“As atitudes diante da morte”, consiste a primeira parte do livro, no recorte Medieval. Segundo Ariès, havia uma cerimônia tradicional de despedida que baseava-se em três atos: o lamento da vida, o perdão dos companheiros e a prece a Deus. Quanto ao primeiro ato, diz o autor “O primeiro ato é o lamento da vida, uma evocação, triste mas muito discreta, dos seres e das coisas amadas, um sùmula reduzida a algumas imagens”, no segundo ato “vem o perdão dos companheiros, dos assistentes, que rodeiam o leito do moribundo” (ARIÈS, 2012, p. 37) e o terceiro ato consiste na prece a Deus, esta dividida em duas partes: a culpa e sùmula do futuro.

Ao comparar com os rituais dos dias atuais, percebe-se que há semelhança com o momento da partida. O lamento continua enraizado ao idealizar a morte, junto da vontade de perdoar e ser perdoado pelas pessoas a sua volta, havendo também, neste momento, os discursos de despedida e agradecimento. O momento das preces a Deus, por tratar-se o Brasil de um país em sua maioria cristã, ainda existe, tendo-se a preocupação de solicitar a igreja a unção dos enfermos, contudo, muitas pessoas, por não aceitarem o destino ou desacreditarem de Deus, não passam por este ato.

Todavia, Ariès (2012) afirma que o medo da morte só surgira no fim do século XVIII e começo do século XIX, mas diferente do medo enraizado nos dias de hoje. O conceito de morto naquele momento da história não estava associado a um coração que parou de bater, mas “um estado de insensibilidade que se assemelhava tanto à morte quanto à vida”. Logo, vida e morte eram igualmente aparentes e confundíveis, o que despertava medo nas pessoas, temendo por serem enterradas vivas.

Quanto à morte nos dias atuais, Ariès (2012) escreve que “é mórbida, faz-se de conta que não existe; existem apenas pessoas que desapareceram e das quais não se fala mais” e diz ainda que “é surpreendente que as ciências do homem, tão loquazes quando se tratava da família, do

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

trabalho, da política, dos lazeres, da religião, da sexualidade, tenham sido tão discretas sobre a morte” (ARIÈS, 2012, p. 212). Assim, o autor atesta os levantamentos realizados na introdução deste estudo, que aponta o ocultamento da morte da sociedade, da educação e, até mesmo, das pesquisas.

Análise

Nesta seção, após refletirmos sobre a figura da morte reverberada na sociedade ocidental contemporânea e a receptividade pessimista que tem-se dela, buscando encontrar justificativas que desvendem esse medo, partiremos para a análise individual dos poemas selecionados para esse estudo, em que consistirá o objetivo central desse trabalho: repensar a relevância que a morte dispõe, uma vez que, é pela certeza dela, que nos empenhamos à viver e conquistar as metas enquanto há vida, além de enxergá-la como o estágio final de uma vida vivida em plenitude.

O primeiro momento desta apreciação consistirá na leitura dos dois poemas esperançasados de Mário Quintana: “Minha morte nasceu”, publicado no livro *A rua dos cataventos* (1940) e “Surpresas”, veiculado no livro *Esconderijos do tempo* (1980).

Minha morte nasceu

Minha morte nasceu quando eu nasci.
Despertou, balbuciou, cresceu comigo...
E dançamos de roda ao luar amigo
Na pequenina rua em que vivi.

Já não tem mais aquele jeito antigo
De rir e que, ai de mim, também perdi!
Mas inda agora a estou sentindo aqui,
Grave e boa, a escutar o que lhe digo:

Tu que és a minha doce Prometida,
Nem sei quando serão as nossas bodas,
Se hoje mesmo... ou no fim de longa vida...

E as horas lá se vão, loucas ou tristes...
Mas é tão bom, em meio às horas todas,
Pensar em ti... saber que tu existes!
(*A rua dos cataventos*, 1940)

O poema é um soneto, estrutura clássica poética, contudo, a temática é modernista, uma

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

vez que o autor rompe com a expectativa pessimista e dramática vinculada a figura da morte e a descreve como uma amiga, que compartilha junto a si todos os momentos da vida, dado que, de fato, nossa morte nasce assim que nascemos.

Vomero (2002), redatora da revista Abril, em uma matéria que contempla os comportamentos referidos a morte, afirma, numa ideia compromissada com Mário Quintana, que “todos começamos a morrer exatamente no dia em que nascemos”. De fato, é necessário conviver com a ideia que cada dia vivido é inevitavelmente um dia mais próximo da morte e que, desde o dia que nascemos, ao tempo que estamos nos desenvolvendo, estamos também morrendo.

No terceiro verso, Quintana descreve uma cena muito singela, tal como é a brincadeira de roda, associada à ingenuidade das crianças. Com essa passagem, percebe-se que o autor enxerga a morte como uma amiga que o acompanha durante toda a vida. No quarto verso, é descrito o espaço desse divertimento: “a pequenina rua em que vivi”, reafirmando a imagem simples propagada por crianças brincando em uma rua.

Na segunda estrofe, o autor evoca um presente, demonstrando que a primeira estrofe revelava um passado, uma lembrança. Quintana afirma que a morte “já não tem mais aquele jeito antigo / de rir”, evidenciando que já passou-se muitos anos desde essa memória infantil recuperada na estrofe anterior. Contudo, apesar das épocas terem mudado, o mesmo menciona que continua sentindo-a junto dele, “grave e boa”, escutando suas reflexões.

O autor recupera, na terceira estrofe, a ideia de “prometida”, associada à concepção cristã de ter sido preparada uma pessoa para cada homem (ser humano) do mundo. Ideia reafirmada quando Quintana utiliza o termo “bodas” no verso seguinte, que se consiste em um momento grandioso de celebração de uma união, como as bodas de ouro, ao completar-se 50 anos de uma relação. Dessa forma, o autor associa o momento exato da sua morte ao momento de encontro, de união, entre a sua prometida, a morte, e si.

A quarta estrofe do soneto traz o ápice do poema, em que o autor demonstra tamanho afeto pela morte a ponto de sentir felicidade por sua existência. Permitindo uma profunda reflexão acerca da vida, uma vez que, se não houvesse a existência da morte, se não houvesse uma certeza que a vida que possuímos um dia cessará, não teríamos pressa ou ânimo para buscar coisas que nos fazem feliz na vida, de modo que teríamos a infinitude para realizar o que almejamos. Dessa forma, o que nos leva a viver a vida bem, buscando conquistar a felicidade,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

seja ela onde esteja e o que seja para cada indivíduo, é a certeza de uma morte.

Surpresas

Sabes? Os cabelos da morte são entrelaçados de flores,
Não de flores mortas como essas inertes sempre-vivas,
Mas inquietas e misteriosas como os não desfolhados malmequeres.
Ou bravias como as pequenas rosas-silvestres.

As mãos da morte, as suas mãos não têm anéis,
Sua virgem nudez não comporta o peso de uma joia,
Os seus olhos não são, não são uns covis de treva,
Mas cheios de luz como os olhos do primeiro amor.

Porque a morte não faz esquecer, mas faz tudo lembrar,
Porque a morte não é, não é um sono eterno:
Tu vais adormecer como num berço, pouco a pouco,
E acordarás de súbito num vasto leito de noivado!

(Esconderijos do tempo, 1980)

O poema é composto por versos-livres, ou seja, que não seguem uma métrica regular, característica firmada no modernismo, uma vez que permitiu que os autores tivessem liberdade na escrita. Contudo, segundo Mário de Andrade (1974) em *Aspectos da Literatura Brasileira*, é necessário que os poemas, apesar da autonomia métrica, preocupem-se com ritmo, pois a poética não consiste em “ajuntar frases fantasiosamente enfileiras pra fazer verso-livre”. (ANDRADE, 1974, p. 27).

Dessa forma, observa-se que, apesar dos versos-livres, o poema de Quintana tem uma sonoridade desejada pelo autor: como uma conversa. Ao iniciar com “sabes”, há uma ocultação do pronome pessoal “tu”, que revela a invocação de um interlocutor. Desse modo, Mário Quintana, mesmo compreendendo que decerto teriam leitores apreciando a poesia, ele desejou evocar estes no primeiro verso do texto, caracterizando uma aspiração de conversa.

A intenção de “Surpresas” é desconstruir a ideia medieval da morte como uma caveira, de olhos fundos, vestida com uma túnica preta e segurando uma foice. Talvez esta seja a motivação do título, uma vez que se desperta surpresa ao deparar-se com a figura da morte do modo descrito por Quintana.

Na primeira estrofe, o poeta escreve sobre os cabelos da morte, indicando que há neles flores, mas não flores mortas, como as sempre-vivas, mas flores vivas, inquietas e misteriosas,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

como os malmequeres. As sempre-vivas são às várias espécies de plantas que, depois de colhidas e secas, conseguem resistir consideravelmente ao tempo sem se estragar ou perder sua cor. Desse modo, o autor não deseja comparar a morte, ao criar uma nova figura dela, a um ser vivo morto. Comparando-a, assim, aos malmequeres, que também são conhecidas como margaridas e detêm beleza e apreço das pessoas.

O segundo elemento a ser modificado são as mãos da morte, em que o autor utiliza o adjetivo “virgem”, caracterizando uma grande pureza e bondade. E o terceiro elemento, os olhos, são descritos como “cheios de luz como os olhos do primeiro amor”, carregando uma semântica intensamente romântica e evocando todas as possíveis intertextualidades que esse olhar mencionado dispõe. Além disso, o primeiro amor carrega uma densidade de pureza e singularidade comparando-o aos demais amores. Sendo assim, o autor deseja demonstrar a doçura deste olhar, na morte.

Na quarta estrofe, Quintana rompe com a ideia de esquecimento trazido pelo evento da morte, mas afirma que ela “faz tudo lembrar”. No segundo verso, o autor inicia seu pensamento, para-o com a vírgula, e depois o retoma, demonstrando, mais uma vez, a intenção de conversa.

Ele deseja, ainda, contrariar a noção de sono eterno, afirmando que o adormecimento se dará pouco a pouco, aludindo à ideia de que se morre um pouco todos os dias, mas que se acordará, não numa vida eterna, perspectiva cristã, mas num leito de noivado, compactuando com “as bodas” descritas em “Minha morte nasceu”.

Neste momento, no segundo período da análise, serão contempladas as leituras dos dois poemas pessimistas de Manuel Bandeira: “A morte absoluta” e “Desencanto”, publicados em *Cinza das Horas* (1917).

A morte absoluta

Morrer.

Morrer de corpo e de alma.

Completamente.

Morrer sem deixar o triste despojo da carne,
a exangue máscara de cera,
cercada de flores,
que apodrecerão – felizes! – num dia,
banhada de lágrimas
nascidas menos da saudade do que do espanto da morte.

Morrer sem deixar porventura uma alma errante...

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

A caminho do céu?
Mas que céu pode satisfazer teu sonho de céu?

Morrer sem deixar um sulco, um risco, uma sombra,
a lembrança de uma sombra
em nenhum coração, em nenhum pensamento,
em nenhuma epiderme.

Morrer tão completamente
que um dia ao lerem o teu nome num papel
perguntem: “Quem foi?...”

Morrer mais completamente ainda,
– sem deixar sequer esse nome.

O poema se consiste em versos-livres e estrofes irregulares, que possuem uma leitura de caráter denso e melancólico. O primeiro verso, composto apenas pelo verbo “morrer”, revela o peso que a palavra tem para essa poesia, de modo que, apenas ela, já é apta de evocar no leitor as sensações desejadas pelo poeta.

No segundo verso “morrer de corpo e de alma”, Bandeira demonstra a incredulidade que exista uma eternidade, uma vez que, tradicionalmente, acredita-se que morre a matéria, mas a alma vive numa infinitude feliz. “Completamente”, no terceiro verso da primeira estrofe, reforça a ideia de que tudo se morre, não somente a carne, exterminando inteiramente o ser humano que habitou o corpo falecido.

É descrita, na segunda estrofe, a preparação do corpo para a visita antes do sepultamento. Ao dizer, “morrer sem deixar o triste despojo da carne”, o autor revela que mesmo após a morte, não se deixa os escombros da carne “em paz”, mas embalsama-o para conservação temporária e o cerca de flores, para ser visitado e chorado por pessoas que, mais por espanto com a morte do que por saudade, vislumbrarão.

Na expressão “espanto da morte”, confirma-se integralmente a noção pessimista e comumente da morte nesse poema, enxergada como fonte de pavor e repulsa, imagem essa prevista e tradicional para a sociedade ocidental contemporânea, como mencionado anteriormente nessa pesquisa.

Na terceira estrofe o autor faz uma pergunta retórica, questionando a ideia de céu e posteriormente qual céu que satisfaria a utopia de céu que se deseja. Dessa forma, mais uma vez, é demonstrada a incredulidade que o eu-lírico tem sobre a vida eterna, posto fé de que seja um

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

lugar feliz e bom, para descanso eterno da alma.

Na estrofe seguinte, o autor evoca o desalento de ser materialmente apagado, sem deixar ao menos uma sombra, e ser esquecido dos pensamentos e corações de todos. Nesse momento, Bandeira revela a preocupação do esquecimento, de não desejar ser posposto pelas pessoas que hoje demonstram afeto pelo mesmo.

Nas duas últimas estrofes, o autor prossegue com a reflexão do esquecimento, percorrendo o ápice do apagamento de um ser humano, quando o nome, primeira posse adquirida, mesmo antes de nascer, é esquecido e dissociado da figura do ser que morreu.

Passemos, agora, à apreciação do último poema:

Desencanto

Eu faço versos como quem chora
De desalento... de desencanto...
Fecha o meu livro, se por agora
Não tem motivo nenhum de pranto.

Meu verso é sangue. Volúpia ardente...
Tristeza esparsa... remorso vão...
Dói-me nas veias. Amargo e quente,
Cai, gota a gota, do coração.

E nestes versos de angústia rouca
Assim dos lábios a vida corre,
Deixando um acre sabor na boca.
– Eu faço versos como quem morre.

Este quarto e último poema a ser analisado não reflete diretamente sobre a morte, mas, ao ser mencionada no último verso, possibilita uma comparação e reconhecimento de todos os dissabores, antes associados ao processo de escrita, à morte.

O poema é composto de quatro estrofes, contendo apenas um verso na última, com versos regulares de 9 sílabas poéticas, rimadas interpoladamente. Trata-se de um metapoema que reflete sobre desencantos de um eu-lírico escritor de versos tristes e desalentados. Bandeira lista, no 5º e 6º verso, coisas comparadas ao verso do eu-lírico, que podem, por ventura do último verso, ser comparadas à morte: sangue, volúpia ardente, tristeza, remorso.

No 10º e 11º verso, o autor menciona a ideia de “a vida corre”, associada à noção convencional de que a vida passa muito rapidamente, deixando, assim, um azedo sabor na boca,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

demonstrando, com essa metáfora, a angústia do envelhecimento, de ir perdendo os dias e a vida. Revela, ainda, a visão pessimista de cada dia vivido, é um dia a menos de vida e não um dia a mais da vivência e da experiência.

O último verso, sendo o único posto separadamente dos demais e marcado por um travessão, revela a voz de uma outra pessoa além do eu-lírico, possibilitando a interpretação de ser uma afirmação do próprio Manuel Bandeira, embora compreendendo que esta informação trata-se de uma superinterpretação. Todavia, ainda assim, percebe-se a singular relevância que esse verso tem para o poema. Ao utilizar o advérbio de maneira “como”, o autor emprega a figura de linguagem de comparação, igualando assim, todos os adjetivos e substantivos pessimistas do poema ao evento da morte.

Analogia

Neste segmento, partiremos para a comparação dos poemas, considerando as visões distintas da morte descritas. Vale ressaltar que a intenção deste trabalho não é depreciar a poética do grande Manuel Bandeira, mas apenas comparar as concepções de morte, a partir dos poemas selecionados, objetivando a reflexão de que a morte não deve ser temida, mas enxergada como um fim de ciclo necessário e bom.

Inicialmente, comparando os poemas de Quintana entre si, percebe-se que há uma intenção de recriação da figura da morte, sendo descrita em “Minha morte nasceu” como uma amiga de berço e em “Surpresas” como um ser colorido e afável. Já nos poemas de Manuel Bandeira, comparando-os também entre si, verifica-se o desejo de representar a morte com melancolia e repulsa, como o fim indesejado de uma vida. Em “a morte absoluta”, compreende-se duas importantes temáticas: a negação de vida eterna após a morte e o temor de ser esquecido; já em “desencanto”, são listados substantivos e adjetivos hostis a poética do eu-lírico, sendo, ao final, através da figura de linguagem comparativa, associados à morte.

Ao comparar “Minha morte nasceu” a “A morte absoluta”, mais precisamente o último verso do poema de Quintana, observa-se a disparidade de apreço pela morte, onde, no último verso do soneto, é descrita uma felicidade pela existência da morte, enquanto em “a morte

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

absoluta”, uma exacerbada angústia pelo advento dela.

Se observar, ainda, em “A morte absoluta”, Bandeira descreve o receio do esquecimento ao escrever “Morrer tão completamente / que um dia ao lerem o teu nome num papel / perguntem: “Quem foi esse?...”, enquanto em “Surpresas”, Quintana afirma justamente o oposto: “Porque a morte não faz esquecer, mas faz tudo lembrar”.

Ainda comparando “A morte absoluta” a “Surpresa”, nota-se, em ambos, a presença do elemento flor, que está diretamente associado ao evento da morte. Contudo, por Quintana, há a descrição de flores coloridas e vivas que enfeitam os cabelos da morte, dando-as, assim, um *status* positivo. Enquanto por Bandeira, as flores são descritas com negativismo: “flores que apodrecerão”.

Cabe verificar, ainda, a noção de morte “completamente” descrita em “A morte absoluta”, de modo que Manuel Bandeira afirma que nada existirá após o óbito, haverá a morte “de corpo e de alma”. Quintana, porém, ao escrever “E acordarás de súbito num vaso leito de noivado!”, demonstra crer que haverá um segundo momento após a morte, mesmo não sendo possível distinguir se trata-se de uma vida eterna.

Dessa forma, mais do que por trechos contrastantes, tematicamente os poemas concedem sensações e reflexões diretamente opostas. Ao ler os exemplares de Mário Quintana, sente-se uma conformidade, uma esperança e até alegria por existir algo que controle e impulse a vivência todos os dias, pela certeza de consumação desta vida um dia. Porém, ao ler os poemas selecionados de Manuel Bandeira, sinestesticamente, sente-se medo, sente-se repulsa, sente-se angústia e desejo de que a morte nunca chegue.

Proposta de ensino

Portanto, após toda reflexão acerca da morte possibilitada por este trabalho, iremos retomar a afirmação presente na seção de introdução: um dos motivos que justificam o medo da morte é a ausência de conhecimento dela. Isso acontece pela ocultação dessa temática em todas as instâncias, seja a escola, seja a família, sejam os hospitais, etc. Há um desejo de apagamento do advento da morte, contudo, para que lidemos melhor com esse momento, é fundamental compreendermos a importância que essa figura tem para a vida e a vivência e que, assim como

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

nascemos e crescemos, o descanso faz parte do ciclo e é necessário.

Sendo assim, as aulas de português e, mais especificamente, as aulas de literatura devem propor situações para reflexão, conhecimento e deleite. Apesar de avanços, as aulas de literatura na educação básica pública ainda são muito engessadas, resumindo-se apenas no estudo das escolas literárias. Contudo, apesar de essenciais, os alunos necessitam de situações que oportunizem a formação de opinião, que só é possível através da leitura e reflexão.

Logo, compreendendo que a quantidade de aulas de literatura, comparadas as de gramática, são reduzidas, a proposta de ensino sugerida neste trabalho é pensada para duas aulas de 45 minutos.

Plano de aula

Temática: a morte é necessária e faz parte do ciclo da vida.

Duração: 2 aulas de 45 minutos.

Série: 2º ano médio

Objetivos: (1) Discutir a visão singular da morte descrita em Quintana; (2) Refletir sobre a necessidade da existência da morte para impulsionar a vida; (3) Comentar brevemente a temática modernista nos poemas;

Conteúdo programático: (1) Minha morte nasceu (Mário Quintana); (2) Surpresas (Mário Quintana);

Metodologia: (1) Leitura oral repetidas vezes de capa poema; (2) Socialização de percepções acerca da temática dos poemas; (3) Comparação com a visão tradicional da morte;

Avaliação: (1) Participação na leitura dos poemas; (2) Participação na discussão dos poemas;

Conclusão

Compreende-se que a morte, como descrita por Mário Quintana, é necessária para impulsionamento da vida e que a visão arraigada da morte que se tem é resultado de uma figura medieval e disseminada por séculos através da sociedade, da educação e da família que omitem discussões acerca da temática, mesmo compreendendo que o advento desta é inevitável.

Desta forma, percebe-se que, para que haja uma melhor aceitação da existência morte, é

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

necessário conhece-la, uma vez que a incompreensão e o desconhecimento de algo nos leva a temer. Logo, a educação, através da escola, reconhecendo a ausência de espaços que abordem essa temática, deve considerá-la e incluí-la nas pautas relevantes a serem discutidas, possibilitando um amadurecimento e criticidade quanto a temática, não mais omitindo-a.

REFERÊNCIAS

- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. ed. 2. São Paulo: Ática, 1985.
- QUINTANA, Mario. *Poesias*. ed. 5. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- QUINTANA, Mário. *Esconderijos do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- BANDEIRA, Manuel. *Cinza das Horas*. ed. 3. Global, 2013.
- ARIÈS, Philippe. *História da morte no Ocidente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- Disponível em: <<https://super.abril.com.br/comportamento/morte/>> Acesso em: 25/08/2019
- Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Rua_dos_Cataventos> Acesso em: 25/08/2019
- Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Esconderijos_do_Tempo> Acesso em: 25/08/2019
- Disponível em: <<http://www.dicta.com.br/edicoes/edicao-2/a-morte-absoluta/>> Acesso em: 27/08/2019
- Disponível em: <<https://naonasciparaserlido.wordpress.com/2015/10/14/10-poemas-de-manuel-bandeira/>> Acesso em: 27/08/2019
- Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sempre-viva>> Acesso em: 28/08/2019.

A perspectiva rizomática e uma proposta de trabalho com a poesia em sala de aula

Claudenice da Silva Souza (UFPG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFPG)

RESUMO

Nos últimos anos têm surgido várias abordagens metodológicas do texto literário desejando contribuir para a formação de leitores de uma maneira que permitam uma vivência efetiva com o texto. Entre estas propostas, destacamos o “Método rizomático”, sistematizado pela professora Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg (2008). Baseada na concepção de “Rizoma” – apresentada pelos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari – e ancorada nas reflexões de Gallo (2016), sobre uma perspectiva rizomática aplicada à educação, a professora nos mostra alguns procedimentos que podem favorecer um acesso profundo ao texto. Nesse método, o texto é trabalhado de forma a ser articulado com outras vivências e saberes que compreendem o horizonte de expectativa do leitor em formação. Nosso objetivo, nesta comunicação, é apresentar e tecer reflexões sobre o método rizomático em sala de aula. Como fundamentação teórica temos, portanto, as reflexões de Gallo (2016) e de Boberg (2008). Apresentaremos também alguns resultados práticos da aplicação do método com o poema “Chuva”, de Zila Mamede, trabalhado numa turma do primeiro ano do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Método rizomático; Ensino de poesia; Poesia.

RESUMEN

En los últimos años han aparecido varios enfoques metodológicos del texto literario deseado contribuir para la formación de lectores de una manera que permitan una experiencia eficaz con el texto. Entre estas propuestas, destacamos el “Método rizomático”, sistematizado por la profesora Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg (2008). Basada en el concepto de “Rizoma” – presentado por los autores Gilles Deleuze y Félix Guattari – y anclada en las reflexiones de Gallo (2016), sobre una perspectiva rizomática aplicada a la educación, la profesora nos muestra algunos procedimientos que pueden posibilitar un acceso profundo al texto. En este método, el texto es trabajado de manera a ser articulado con otras experiencias y conocimientos que comprenden el horizonte de expectativa del lector en formación. Nuestro objetivo, en esta comunicación, es presentar y tejer reflexiones acerca del método rizomático en el aula. Como fundamentación teórica tenemos, por lo tanto, las reflexiones de Gallo (2016) y de Boberg (2008). Presentaremos también algunos resultados prácticos de la aplicación del método con el poema “Lluvia”, de Zila Mamede, trabajado en una clase del primer año de enseñanza secundaria.

PALABRAS CLAVE: Método rizomático; Enseñanza de poesía; Poesía.

Palavras iniciais

A produção de saberes está envolta em processos históricos e também sociais formados

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

por uma visão ainda tradicional. Na educação, não é diferente tendo em vista que o contexto escolar também faz parte de diversos processos históricos que se configuram ainda tradicionalmente numa visão descontextualizada.

Gallo (2016) defende que é preciso compreender esses processos. Dessa forma, haverá também a compreensão das possibilidades tanto de organização quanto de produção dos saberes na escola. Isso porque para uma melhora da organização dos saberes produzidos pelos seres humanos é necessário olhar antes para a maneira como o conhecimento está organizado e como é concebido. E para refletir sobre isso, é preciso perceber antes de qualquer coisa que a forma como os saberes estão organizados e principalmente a maneira como são repassados na escola talvez não seja a mais adequada ou a que mais tenha alcançado os objetivos pretendidos na área da educação.

Portanto, nossos objetivos neste trabalho se constituem como: apresentar o método Rizomático; provocar uma reflexão acerca de sua aplicabilidade em sala de aula; e demonstrar alguns resultados práticos da aplicação do método com o poema “Chuva”, da poetisa Zila Mamede, atrelado à leitura de outros poemas numa turma de primeiro ano do Ensino Médio na cidade de Picuí–PB.

Algumas ideias acerca do método rizomático

A fim de entendermos bem como é concebida a maneira como os conhecimentos estão organizados, trazemos as reflexões de Gallo (2016), pois ele fala da metáfora tradicional do conhecimento é a arbórea. Nela, o conhecimento é uma grande árvore e as raízes fincadas em um solo firme e o solo seriam justamente as premissas tidas como verdade. A metáfora está centrada na ideia do conhecimento enquanto uma árvore. O conhecimento, pela lógica da metáfora da árvore, também se constituiria de um tronco sólido ao qual todos os galhos pertenceriam, ou seja, os ramos fazem parte de um conhecimento em comum. O autor aponta que embora sendo uma metáfora do mundo da botânica, configura-se como um paradigma e representa o que ele denomina de *concepção mecânica* tanto do conhecimento quanto da própria realidade. Ele diz ainda que, na verdade, esse paradigma acabou por reproduzir a já existente fragmentação cartesiana do saber. Se pararmos para pensar, nessa concepção tradicional, os

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

galhos possuem um tronco comum, porém não se ligam entre si, como se tivessem apenas a mesma origem, mas não conseguissem se relacionar, como conhecimentos isolados e estanques.

Então, necessário é refletir acerca da possibilidade de um novo paradigma. Como aponta Gallo (2016), é preciso pensar em uma imagem nova para o pensamento, imagem esta que não esteja atrelada à imposição da ideia do paradigma arbóreo, ou seja, uma nova forma de conceber o pensamento, que não nos imponha, em termos de contexto educacional, uma maneira retrógrada de organizar os saberes. Para isso, Gallo (2016) fala da noção de *rizoma*, termo apresentado na introdução da obra *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux* dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nessa introdução, os autores supracitados, ao falarem da questão do livro, buscam traçar uma contraposição entre uma imagem rizomática e o paradigma arborescente, pois este concebe o livro como se fosse uma raiz. O paradigma tradicional refere-se à unidade; nesse sentido, “o livro é resultado de uma *ramificação* que, em última instância, pertence sempre ao mesmo” (GALLO, 2016, p. 76, grifo do autor). Em contrapartida, a ideia da imagem rizomática nos remete à multiplicidade.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e sem engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. (GALLO, 2016, p. 76)

O rizoma surge como uma espécie de subversão às ideias já estabelecidas pelo paradigma arborescente, como insubordinação à norma e à organização bem estruturada dos saberes e do conhecimento. Na metáfora do rizoma as raízes estão todas emaranhadas e relacionam-se umas com as outras inevitavelmente. Notamos, portanto, a diferença conceitual porque na metáfora tradicional, as raízes de uma árvore tinham um tronco comum, mas não se relacionavam entre si, como se a única coisa que as ligasse fosse o tronco e nada mais. Na nova metáfora, cada uma das áreas do saber é representada pelas muitas linhas do rizoma, e por isso estariam todas interligadas constituindo um complexo conjunto de emaranhados. Chamamos atenção para o termo *complexo*, que o autor utiliza para se referir à metáfora, pois sendo um rizoma não há como

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

constituir-se como algo sem complexidade, a metáfora abre espaço para aceitar as conexões possíveis e são justamente essas conexões que tornam o conjunto complexo.

Sendo uma metáfora rizomática – caules radiformes semelhantes a raízes –, Gallo (2016) diz que ao contrário da árvore, a imagem do rizoma não se adéqua ou, melhor dizendo, dispensa a hierarquização e não se amolda à ideia de paradigma, pois sabemos que essa concepção remete a algo que está fechado e por isso paralisa o pensamento, de acordo com Gallo (2016). No entanto, o rizoma está sempre aberto e, como consequência, propaga, espalha pensamentos.

Sobre isso, Boberg (2008, p. 88) fala que não devemos confundir a metáfora com uma simples raiz, pois “[...] o rizoma caracteriza a estrutura de algumas plantas em que os seus brotos podem ramificar-se em qualquer ponto”. Pensar na metáfora do rizoma contrapõe-se a um sistema fechado a ideia de um sistema aberto que corresponde à imagem do próprio pensamento do ser humano, que é caos e que não atende à linearidade nem muito menos à hierarquia. O pensamento não funciona como algo ordenado, que rege ou libera uma informação de cada vez.

“Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na *transversalidade*” (GALLO, 2016, p. 78, grifo do autor). Nessa nova maneira de considerar o conhecimento, a hierarquização não é aceita porque não há saberes mais importantes do que outros da mesma forma que não há lugar para superioridade nem subordinação possível, os saberes estão interligados. O rizoma quebra aquilo que era estanque, parado e por isso pede uma maneira diferenciada para transitar entre seus vários devires.

A transversalidade, desenvolvida por Félix Guattari, é destacada como sugestão para essa maneira diferenciada. De acordo com Gallo (2016, p. 79, grifo do autor), “ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o ‘horizonte de eventos’ possibilitado por um rizoma”. Nesse sentido, os verticalismos podem ser entendidos, por exemplo, como as organizações piramidais em que existem os mais e os menos importantes e a noção de superioridade; os horizontalismos seriam aquelas situações em que as coisas estão apenas colocadas como se não fosse possível estar além de uma horizontalidade que nada permite. A transversalidade representa a mobilidade: por não ser nem vertical nem horizontal e assim permitir a movimentação entre os diversos saberes.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Deleuze e Guattari elucidaram seis princípios básicos do rizoma. Nós os comentaremos trazendo em termos de aporte teórico as contribuições de Gallo (2016) e de Boberg (2008) e, tendo em vista a aplicação da perspectiva rizomática na área educacional, tentaremos fazer associações com a leitura de textos literários na sala de aula. O *Princípio de conexão*, como o próprio nome indica, está para a ideia de que qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a outro. A leitura literária pode oportunizar a relação com outras ideias, é o que nos diz Boberg (2008) ao comentar sobre esse princípio. Ideias essas que surgem por causa do poder imaginativo daquele que lê quando é instigado pela leitura. No *Princípio de heterogeneidade*, como é possível toda e qualquer conexão, o rizoma é constituído de heterogeneidade. Isso possibilita que ideias ou coisas diferentes estejam interligadas na constituição dos saberes e que, sendo diferentes, possam se relacionar entre si. Boberg (2008), falando sobre as conexões que os textos literários lidos proporcionam com outras ideias, diz que “tais concepções, em sintonia com o texto que lhes deu origem, são as mais heterogêneas possíveis, especialmente quando confrontadas com as de outros leitores” (p. 89). As concepções são heterogêneas porque embora surjam do texto pertencem a pessoas diferentes. Os seres humanos mesmo que leiam a mesma coisa podem ter impressões ou relacionar cada uma com coisas distintas, coisas que podem pertencer ao seu universo ou que surgem relacionadas já com outros conhecimentos. Tornam-se ainda mais heterogêneas quando são postas em confronto com as concepções de outros leitores e isso é bastante positivo no contexto de sala de aula porque propicia um enriquecimento e uma ampliação da visão do alunado. O comentário da autora nos faz entender a possibilidade de conexão entre concepções, ideias, argumentos e impressões diferentes entre si. Os leitores têm a oportunidade de colaborar com os sentidos dos textos que leem. Se os alunos puderem contribuir para a construção de sentidos talvez seja um caminho para relacionar impressões diferentes sobre o texto e assim possam assimilar os significados do mesmo.

No *Princípio de multiplicidade*, ao afirmar que uma árvore pode ser “reduzida” ao ser árvore, Gallo (2016, p. 77) diz que “o mesmo não acontece com o rizoma, que não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo”. Essa característica liga-se diretamente ao princípio anterior, pois se é múltiplo também é heterogêneo. Permite a possibilidade de muitas concepções sobre o mesmo texto literário. Sobre esse princípio relacionado ao trabalho com os textos ficcionais, Boberg (2008, p. 89) diz que

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

“igualmente, a leitura literária deve caracterizar-se pela pluralidade de leituras, e não apenas pelas interpretações convencionais impostas por livros didáticos [...]”. Nesse sentido, valoriza-se a interpretação e as assimilações que os alunos conseguem fazer dos textos que leem e não apenas uma leitura feita superficialmente das informações prontas que os livros didáticos trazem. O que não quer dizer que não possa haver a leitura no livro didático; no entanto, é a relevância que deve ser atribuída aos confrontos de ideias sobre o texto em sala de aula e as impressões surgidas a partir das leituras podem render mais do que somente direcionar os alunos para leituras individuais com a finalidade de memorizar determinadas informações ou regras.

Em relação ao *Princípio de ruptura assignificante*, Gallo (2016, p. 77, grifo do autor) diz que “embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções”. Por ser um rizoma, suas linhas não ficam apenas direcionadas a um único lugar, pois podem se ramificar para outras e inúmeras direções até mesmo insuspeitas, como aponta o autor. No contexto de ensino, Boberg (2008) explana que sempre haverá os pontos de contato entre as muitas interpretações de uma obra literária, ou seja, é possível relacioná-los porque se referem a um mesmo texto ainda que sejam interpretações com visões diferenciadas. Nesse princípio, há as linhas de fuga, ou seja, podem surgir interpretações não esperadas pelo professor ou até mesmo pelos próprios alunos quando são levados em consideração os campos semânticos e as contextualizações. O *Princípio de cartografia* diz respeito ao fato de que o rizoma pode ser cartografado, pois, como explica Gallo (2016), o rizoma tem *entradas múltiplas*. Sendo assim, pode-se ter acesso a ele por diversas entradas, ou seja, não há apenas uma maneira estática de se conceber os saberes, podendo-se compreendê-los através de diversos caminhos possíveis. São caminhos que se interligam e por isso permitem o conhecimento de modo muito mais lógico e proveitoso na medida em que tornam possível explorações e descobertas. O último princípio é o *Princípio de decalcomania*. Os mapas podem ser reproduzidos ou copiados. Mas Gallo (2016, p. 78) adverte que o contrário desse fato é a novidade: “colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades”. Na proliferação de pensamentos e caminhos, o rizoma é florescimento enquanto que no paradigma arborescente tudo é paralisado, estático.

Acerca desses dois últimos princípios, Boberg (2008, p. 90) comenta, associando-os à

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

leitura literária, o seguinte: “[...] enquanto o leitor “mapeia” a sua expectativa de interpretação, ao mesmo tempo agrega, aos valores buscados, aqueles que porventura sejam “cópias” pré-existentes, ou seja, interpretações que se tornam correntes, quase um senso comum [...]”. A autora, para demonstrar como o leitor lida com a interpretação de um texto literário, utiliza-se da relação entre a aplicabilidade dos dois princípios. O leitor vai mapeando ou buscando caminhos para sua interpretação ao mesmo tempo em que os conhecimentos que já tem são agregados e podem ajudar na construção da compreensão das obras literárias.

Ao terminarmos nossa apresentação dos seis princípios básicos do rizoma, passamos agora a uma proposta de trabalho que foi realizada em sala de aula para uma turma de primeiro ano do Ensino Médio (em uma escola estadual na cidade de Picuí-PB) levando em consideração a perspectiva rizomática. Procuramos explorar as possibilidades de leitura de textos literários em sala de aula a partir das características rizomáticas e de seus princípios básicos. No entanto, destacamos que não devemos utilizar o método como uma espécie de norma, porque dessa forma voltariamos ao paradigma estático. Ao contrário, o método tem a vantagem de oferecer caminhos para se pensar a respeito da maneira como estamos – e se estamos – lendo o texto literário nas aulas, possibilita também a descoberta de direções transversais que podem contribuir para a construção de sentidos e para a aproximação do aluno desse universo muitas vezes esquecido pelos próprios professores.

Boberg (2008, p. 92) afirma que uma metodologia que se baseia na perspectiva rizomática e que explora a transversalidade de impressões e de sentimentos “[...] propicia ao aluno um verdadeiro mergulho no texto, pois suas opiniões sobre o mundo, decorrentes de suas experiências e de suas emoções, são estimuladas a manifestar-se, permitindo associações com o tema abordado”. A autora destaca a exploração de elementos que convergem para a subjetividade do aluno, e é isso que oportuniza um mergulho no texto, uma aproximação real com o literário. A valorização do que os alunos pensam bem como de suas experiências é importante porque pode se tornar pontes pelas quais há a associação com aquilo que foi lido. Por conseguinte, ao terem suas impressões levadas em consideração, eles podem se sentir relevantes para a construção de sentidos dos textos lidos em sala e podem assim perceber a importância que há na leitura de cada um para o significado de uma obra. Destarte, a autora defende também que ao serem estimulados a se manifestar sobre aquilo que foi lido, os alunos podem ver muito mais

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

sentidos do que apenas preencher uma lista de exercícios que, na maioria das vezes, está presente no livro didático. Boberg (2008, p. 92) adverte que “[...] a abordagem do texto deve sempre partir de uma apreciação estética bem construída pelo professor, para em seguida avançar sobre os campos das apreciações pessoais invocadas pelas inserções transversais”. A advertência é bem-vinda e merece ser tomada como conselho para não acharmos que a proposta rizomática é apenas uma conversa informal sobre obras ficcionais sem que haja o estudo dos aspectos literários que enriquecem e também contribuem para a compreensão da leitura.

Alguns resultados práticos de aplicação do método em sala

Assim como fala Boberg (2008), vários contextos podem ser alinhavados ao poema, sendo que para isso é necessário que o professor saiba como instigar a imaginação dos alunos. Por isso, pensamos, por exemplo, na música “Lágrimas e chuva” – interpretada por Kid Abelha – para levar para a sala aula antes da leitura. Depois de ouvi-la algumas vezes, explicamos que embora eles soubessem que estávamos trabalhando a temática da chuva, tínhamos começado com a música porque pretendíamos relacioná-la, se possível, a outros temas. Foi então que uma das garotas da turma falou que o tema também estava associado a lágrimas – devido ao nome da canção e ao teor desta. Nosso intuito foi fazer um contraponto com os poemas que seriam lidos de maneira espontânea e não obrigatória. Foi então que eles começaram a apontar as possíveis relações entre as lágrimas e a chuva, tais como: ambos são líquidos, ambos pingam e molham. Uma das observações de um dos garotos foi: *ninguém vê a menina porque o vidro fica embaçado por causa da chuva*. Então, percebemos a relação entre a temática que já vínhamos trabalhando, a tristeza e a janela diante da qual esse eu lírico parece estar na canção. A reflexão caminhou para a ideia de indistintamente as lágrimas e a chuva molharem a janela e para o sentimento de tristeza e solidão de quem fala na canção.

O poema que escolhemos para a nossa proposta é o poema “Chuva” da poetisa Zila Mamede, nascida em Nova Palmeira – cidade paraibana.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Chuva (Zila Mamede)

Nessas horas de exílio, o pensamento
vara as janelas grávidas de chuva
e se antecipa longe, e se projeta
uma gaivota ansiosa em pleno voo.
O dorso do horizonte é uma promessa
negando a intensidade dessas águas
tardias, rudes águas fatigadas.

De sombras se enche o tempo e uma revolta
se planta nos meus olhos. Cada gota
que fere meus sentidos escorrega
na lama que se ajunta nas calçadas.

Que chuva se esmagando nos meus dedos!
O pensamento, não querendo ouvi-la,
rompe grades e espaços, louco, livre

Ao começar com um aluno realizando uma leitura oral do poema, podemos pedir que outros alunos realizem a leitura em voz alta, para lhes possibilitar um contato maior com os sons do poema ao disponibilizarem suas vozes. Assim, o professor instiga-lhes a se darem conta da melodia dos versos, chamando atenção para o fato de que continuam quase sempre na linha seguinte, apresentando-lhes o conceito de encadeamento, no qual há uma tensão, pois há, de acordo Norma Goldstein (1995), o som que é completo, mas a organização sintática e o sentido são incompletos; por isso, para completar o verso semântica e sintaticamente é preciso ler o verso seguinte. É importante chamar atenção para isso e mostrar para o aluno que é um recurso e não algo aleatório e sem propósito na poesia.

Em seguida, conversamos acerca de que horas de exílio fala o poema. No segundo verso, está o predicado do sujeito *pensamento* e é nele que compreendemos mais ou menos a que tipo de exílio refere-se o eu lírico. A metáfora das *janelas grávidas de chuva* é o que nos faz vislumbrar uma situação de muita chuva no lugar em que está o eu lírico e seria justamente esse o exílio. Vejamos que o verbo *varar* remete a passar através de algo, transpassar. O pensamento do eu lírico vara as janelas, transpassa-as ainda que ele esteja preso. Transpassa e *se antecipa longe*. Como é possível um pensamento se antecipar longe, em que sentido isso ocorre? Assim, vamos fazendo com que comecem a ter noção de que a linguagem poética reveste-se de significados e peculiaridades próprias. Ou seja, o eu lírico pensa em coisas distantes, não sabemos se no tempo

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ou no espaço, por isso seu pensamento, que varou as janelas, se antecipou longe. Há ainda outra imagem para a qual é preciso olhar. O verbo *projetar* tem seu complemento no quarto verso com o objeto direto *uma gaivota ansiosa em pleno voo*. A metáfora do pensamento enquanto uma gaivota que além de estar voando é ansiosa permite que os leitores possam adentrar um pouco mais nos sentimentos desse eu lírico, o pensamento vai cada vez mais para longe como uma gaivota. Há um contraponto entre seu pensamento voar enquanto o próprio eu lírico se sente exilado. Liberdade e prisão. O horizonte, como reforço e elemento dessa imagem, aparece. Conseguimos imaginar a gaivota ansiosa voando até o horizonte que nega a intensidade das águas. Incitamos a reflexão desses versos para fazê-los apreciar a imagem da gaivota, do horizonte e das águas de maneira que pudessem entender que os versos trazem a subjetividade desse eu lírico.

As sombras que aparecem na segunda estrofe insinuam a possibilidade de possuir mais de um significado na medida em que podemos atribuí-las ao céu que se torna escuro por causa da chuva, ou podem ser sombras interiores. Devido aos pensamentos ditos na primeira estrofe? Talvez. A insinuação desses sentidos se fortalece com a continuação do primeiro verso da segunda estrofe: quando o eu lírico acrescenta a *revolta*. Mas não apenas relaciona-se a seus olhos, ela *se planta* neles. E mais uma vez não se pode perder a chance de chamar a atenção dos alunos para a maneira diferenciada de dizer que a poesia tem. Como um sentimento como a revolta “*se planta nos olhos de alguém*”? Daí, podem surgir as reflexões e hipóteses do tipo: demonstrá-la através do choro ou fazer expressões que demonstrem esse sentimento, olhar de forma que seja possível identificar.

É possível adentrar ainda mais no significado da temática para o eu lírico a partir do termo *gota* que aparece ainda no segundo verso e tem seu predicado no verso seguinte. As gotas ferem os sentidos do eu lírico, é o que ele revela, os motivos ficam ocultos, mas podem ser imaginados quando nos recordamos que o pensamento do eu lírico se antecipou longe e voa plenamente como uma gaivota. Cada gota – chuva? lágrima? ambas? – *escorrega / na lama que se ajunta nas calçadas*. O destino da chuva é ajuntar-se à lama das calçadas, lama causada pela própria chuva e o eu lírico parece olhar esse movimento em seu estado de exílio.

No primeiro verso da última estrofe aparece a única exclamação presente no poema. A pontuação é um aspecto importante para se pensar e é bom instigar os alunos a refletirem sobre modos diferentes para declamar esse verso por causa da exclamação e atrelado a isso pensar no

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

significado dele. Por que há a exclamação apenas nele? O que diz o eu lírico neste verso que justifique – não que seja preciso justificar – a escolha dessa pontuação? A chuva se esmaga nos dedos! A informação por si mesma já causa uma espécie de assombro e surpresa. Talvez a revolta surgida anteriormente tenha ocasionado a atitude de *esmagar* os pingos da chuva. Bom seria convidar os alunos a imaginarem a imagem de alguém esmagando a chuva, a liquidez da água não permite, ela escorre. Que sentimentos tem esse eu lírico nesse momento da chuva que o faz agir assim? A utilização do verbo *esmagar* nos faz pressentir um sentimento de raiva, angústia. O termo *pensamento* reaparece nos últimos dois versos. Por não querer ouvir a chuva, ele *rompe grades e espaços, louco, livre*. No início, ele vara as janelas; no fim, rompe grades. Isto é, há sempre uma atitude forte, brusca, para a qual a escolha verbal contribui em demasiado. Os adjetivos que se referem ao pensamento no último verso contrapõem a ideia de exílio no início. Mas justificam o varar as janelas e o romper as grades. Estão além da chuva e podem ir para longe. Cada um dos alunos foram convidado a expressar, se quisessem, para onde voam seus pensamentos em dias de chuva e a pensar também no porquê de os pensamentos serem livres mesmo quando nos sentimos presos em determinada situação ou lugar. É um momento que propicia a reflexão e que pode alargar a compreensão dos alunos acerca dos sentimentos que estão no poema e das temáticas presentes: a chuva, o exílio, a revolta, a liberdade.

Durante a leitura do poema, nos deparamos com várias expressões pensativas diante do texto. Como já estávamos a algumas aulas trabalhando com poemas nessa mesma turma, os alunos já sabiam mais ou menos de nosso desenrolar para com o texto. Nessa aula, nossa proposta era fazer com que os alunos percebessem o eu lírico numa situação específica que o faz refletir e ter determinados sentimentos. Ou seja, o eu lírico estava diante de uma janela a observar a chuva e essa situação específica é o que faz com que surjam pensamentos, vontades, sentimentos. Então, nossa intenção era fazê-los se dá conta disso através de indagações que podiam provocar-lhes a pensar sobre o poema. Muitas dessas indagações que fizemos à turma estão contidas na própria interpretação que fizemos acima do texto poético de Zila Mamede, ou seja, interrogações que podem nos levar a pensar e descobrir caminhos para a compreensão dos sentimentos do eu lírico.

Numa perspectiva rizomática, levamos ainda “Canção da Chuva”, de Lila Ripoll, e “Ah, essa chuva!”, de Sérgio Capparelli. O propósito não foi comparar apenas, mas refletir sobre como a temática da chuva se encontra em cada um dos poemas e como o eu lírico lida com o fenômeno

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

natural e com seus pensamentos, isto é, de que maneira a chuva influencia certos sentimentos em cada um dos poemas. A leitura de ambos depois de ver o de Zila Mamede permitiu, dessa forma, pontes e percepções distintas e um enriquecimento das visões e da compreensão. O poema de Lila Ripoll se constitui de sete quadras – todas com um esquema alternado de rimas. Nele, a chuva é fina e esse fato tem importância no poema, apenas a alma é quem sente. Ele passa, a partir da segunda estrofe, a observá-la ao juntar seu rosto à vidraça. Uma das coisas que percebemos de diferente nesse poema em relação ao outro, é que, no de Lila, o eu lírico dirige-se diretamente à chuva – e de forma bastante especial: *Nossa Senhora da Vida*. O fenômeno natural provoca-lhe quase que uma volta no tempo quando ele passa a pensar no que perdeu: os desenganos, os desalentos e os lugares por onde andou. O poema de Sérgio Capparelli possui uma estrutura bem diferente dos outros dois. Tem uns versos bastante curtos e outros longos, que chamaram a atenção dos alunos. O eu lírico fecha a janela quando um *pé-de-vento chicoteia na vidraça* e depois passa a brincar soprando e fazendo desenhos no vidro. Há bastante repetição do verbo *chover*, fato para o qual chamamos atenção durante a leitura e a interpretação. No poema, acontece o contato com a chuva, mas de modo diferente do que vimos nos outros dois poemas. O eu lírico diz que a chuva parece aumentar de pirraça depois que ele faz uma careta para ela, o que provocou o riso de muitos meninos e meninas da turma. Ao longo do texto, o eu lírico observa a chuva e parece se incomodar com o aumento dela, com as roupas que pingam no varal e sua mãe também resmungando. Em uma das estrofes, o eu lírico em primeira pessoa confessa pensar no campo e imagina um jogo de bola enquanto a chuva continua a cair. Vem-lhe à mente ainda Mariana, o encontro que teriam não ocorreu por causa da chuva. O clima do poema se torna um pouco romântico e surge a alegria perante a ideia de poder realizá-lo no dia seguinte. Houve aproximação com situações semelhantes às vivenciadas pelos alunos, que são justamente os romances, os encontros.

Após as leituras, propomos uma atividade criativa para a turma. Foi colocado um som de chuva na sala e a proposta era: eles imaginarem que estavam diante de uma janela e que naquele momento estava, de fato, chovendo. Ao fazermos relação com os poemas lidos, com a canção ouvida, com os sentimentos e pensamentos percebidos por eles durante as leituras e discussão foi proposto que escrevessem numa folha – que tinha como plano de fundo uma janela e uns pingos de chuva – seus próprios pensamentos. Os pequenos textos dos alunos, alguns comentários e até mesmo poeminhas foram escritos de forma espontânea e subjetiva. Eles foram

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

incentivados a escrever o que lhes veio à mente ao imaginarem como se estivessem ouvindo a chuva lá fora e estivessem vendo-a através da janela. Foi um momento em que a sala ficou bastante silenciosa, ouviam-se apenas os ruídos de pingos de chuva vindos do aparelho de som e alguns chamados dos alunos para tirar alguma dúvida. Seus textos revelaram muito do contexto em que vivem, pois muitos dos alunos colocaram que estavam vendo as pessoas aparando água. Em inúmeros textos, os discentes expressaram a alegria de ver a chuva em nossa região, isto é, brincaram com a possibilidade de imaginar que estava chovendo em uma árida região como a nossa na qual as chuvas são irregulares. Muitos escritos demonstraram junto à alegria de ver a chuva a vontade de tomar banho, de correr e senti-la na pele. Outros alunos lançaram mão de um viés mais reflexivo e arriscaram a escrita de poemas. Não foram poucos também os textos em que houve lembranças do passado, da infância e dos sítios dos avós.

Palavras finais

Pelo que pudemos perceber durante a realização dessa atividade criativa e depois quando lemos os textos, a atividade foi bastante prazerosa. Os alunos puderam se expressar de maneira mais livre e brincar com a possibilidade de imaginar. Alguns textos começavam até com um ou outro verso dos poemas que foram lidos e então eles deram seu próprio toque ao colocar seus pensamentos e memórias. Então, ainda de maneira indireta, foi possível mostrar que os poemas trazem a subjetividade dos seres humanos. Ao tratarmos da temática da chuva e ao lermos poemas que contemplam eu líricos que se encontram diante de uma janela a pensar em suas vidas, foi possível lançar discussões proveitosas e aproximá-los de uma leitura mais vívida dos poemas.

Boberg (2008) defende que é preciso que o professor mantenha-se sempre informado e que queira envolver-se com as atividades. Nesse sentido, é importante que os alunos se sintam provocados no espaço que há para eles na sala de aula para que fluam suas experiências e assim mergulhem nos textos literários de forma que comece a haver uma real aproximação com os textos literários. O professor deve saber que os espaços de conexões com a obra de arte são múltiplos e permitem uma ampliação e a valorização da participação dos alunos. Mas não se deve perder de vista os objetivos das atividades planejadas. É possível pensar em atividades com os textos literários que envolvam as características e os princípios rizomáticos desde que tenham em vista

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

o estudo e a apreciação dos poemas.

REFERÊNCIAS

BOBERG, Hiudéa Tempesta Rodrigues. O ensino de literatura sob a perspectiva do rizoma. In.: Leia Escola: *Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG* Vol. 8, nº 1, 2008/Campina Grande: 2008.

CAPPARELLI, Sérgio. *Restos de Arco-Íris*. – 10. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Capitalisme et Schizophrénie: Mille plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. – 3. ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2016.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*; 9ª edição. – São Paulo: Editora Ática S. A., 1995.

MAMEDE, Zila. *Navegos, A Herança*; prefácio Tarcísio Gurgel – Natal (RN), 2011.

RIPOLL, Lila. *Céu vazio*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1941. Prêmio Olavo Bilac da Academia Brasileira de Letras. Poesia.

_____. *Lila Ripoll: obra completa*; organização Alice Campos Moreira. – Porto Alegre: IEL: Movimento, 1998.

Nacional de Línguas e Linguagens

Uma experiência de leitura com o texto literário *Menina bonita do laço de fita* na escola pública

Solange Diniz de Oliveira (UEPB)
Amasile Coelho Lisbôa (UEPB)

RESUMO

Uma das consideráveis transformações pelas quais o livro infantil juvenil, vem passando é a interação entre o verbal e o não verbal, a estética e a abrangência da imagem desenvolvendo no leitor a totalidade e o deleite para a leitura. É nesse contexto que o Projeto de Extensão Nas Asas da Leitura, da Universidade Estadual da Paraíba, ao qual fomos integrantes durante dois anos, desenvolve ações voltadas para a leitura do texto literário em uma escola pública na cidade de Campina Grande, com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental. O Projeto, comprometido com a contemporaneidade vasta de livros infantis, e com um mercado que cresce cada vez mais em torno desse gênero, atrelou histórias voltadas para o cunho social e para o pensamento crítico, despertando calorosas discussões sobre o racismo e o preconceito. A escolha do livro, a contextualização, a performance e os elementos da narrativa dentro de nossa sequência didática foram essenciais para a apreciação da obra. Por outro lado, estamos diante da resistência ao texto literário, principalmente nas escolas públicas, em que não há aceitação do novo, do lúdico dentro da sala de aula. Diante dessa realidade, desenvolvemos as ações do Projeto voltadas para o texto literário, com ênfase na leitura, apresentando as histórias e despertando a criticidade para a formação do cidadão. Pressupomos essa leitura como um diálogo de interação que se estabelece entre o leitor e o autor, o despertar das palavras e a expectativa por novas leituras. Nesse sentido, utilizamos a “sagacidade”, defendida por Cosson (2014) como estratégia para incentivar a leitura do texto literário. Como embasamento teórico-metodológico utilizamos, principalmente, autores que concebem, entre outras práticas, a leitura como prazer, a exemplo de Cademartori (2010), e Zilberman (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Texto; Literatura.

1 Introdução

O diversificado mercado de livro infantil juvenil cresce gradativamente a cada dia e se evidencia com notoriedade, quebrando paradigmas e paradoxos nos quais, até pouco tempo, encontrava resistência e aversão a um novo estereótipo de contos clássicos. Contos que atravessaram várias décadas e gerações, narradas em escolas, contações em rodas de leituras e nas noites adentro para embalar os sonhos dos pequenos. Tais contos continham mensagens que

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

transmitiam um viés estruturado e tradicionalista de como cada personagem estaria dentro de sua subjetividade.

Quem nunca se imaginou vivenciando o amor de Cinderela, a princesa que sofria maus tratos pela madrasta e irmãs, até ocorrer um baile, e ela, com um toque de varinha, adentrou no mundo encantado se transformando em uma bela mulher, despertando a paixão no príncipe, ao ponto de sair em torno do reino, a busca de sua amada. Quem nunca escolheu ser a branca de neve, que ao morder uma maçã, repousa em um sono profundo à espera do beijo encantado.

Diante dessas duas histórias, o gênero “mulher” está ocupando um espaço de submissão, a depender de outrem para ser feliz. Eis um questionamento e muito assunto para ser debatido contextualmente dentro da sala de aula, provocando, instigando e inquietando os alunos para essas reflexões.

Evidencialmente existem pistas e sinais nos textos, pelo qual os leitores com conhecimentos prévios e produção de sentidos acabam reconhecendo e se adequando a obra. Em Cinderela, quem garante que ela realmente queria o príncipe e viver o eterno “feliz para sempre”, e em Branca de Neve, aceitar algo de estranho é correto? Principalmente, em se tratando de comida, no caso uma bela e saborosa fruta.

Diante desses contos clássicos, crescemos e encontramos uma cruel realidade: a felicidade é breve e momentânea. Não tivemos uma preliminar, um questionamento, uma provocação partindo da mediadora para que despertasse a criticidade e a cognição. O que aprendemos e ouvimos foi o suficiente para jamais olhar com essa visão tão analítica e perscrutadora.

2 Literatura infantil: os clássicos na contemporaneidade

A crescente demanda de narrativas clássicas na contemporaneidade vem abrangendo várias faixas etárias e se destacando pelo lúdico e pela estética. Sobretudo, através das ilustrações, imagens, a interação entre o verbal e o não verbal, o tamanho das letras e as cores. Desenvolvendo a curiosidade no leitor e retomando a totalidade e o deleite para a leitura. Nesse sentido, Cademartori (2010) afirma que,

Livros para leitores menores podem ser compostos apenas de imagens, descritivas ou narrativas, com ausência de palavras ou com algumas delas. Podem também manter em equilíbrio a presença do verbal e do visual. Ou,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ainda, dar preponderância á palavra e atribuir à imagem presença complementar. (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

O Projeto “Nas asas da leitura”, da Universidade Estadual da Paraíba, consolidado e institucionalizado, que abrange escolas públicas de Campina Grande, no intuito de levar a leitura pra crianças carentes, tornou-se comprometido com essa vasta gama de livros infantis, atrelando histórias voltadas para o cunho social e para o pensamento crítico. Preenchido com calorosas discussões sobre os diversos temas acerca das narrativas. Com destaque, para a o currículo escolar, que seguindo as normas não abre espaço para essa intervenção junto com os professores, sendo assim tornaria a aula mais dinâmica e interativa.

No ano de 2018, atendemos alunos do 6° e 7° ano do ensino fundamental, na escola Amoroso Lima, em Campina Grande Dentro da nossa sequência didática, os principais pontos essenciais foram a escolha do livro, a contextualização, a performance e o método para aplicá-lo em sala de aula. Sobre isso, Cosson (2014) enfatiza que,

[...] os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. Dentro desse horizonte, o primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela) que nos levam ao sentido da obra consiste em perguntar: o que lemos quando lemos o texto literário? Os caminhos da resposta passam pelos quatro elementos- leitor, autor, texto e contexto e os três objetos- texto, contexto e intertexto, que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura. (COSSON, 2014, p.41).

Defendemos, dentro da sequência, estratégias de leitura e elaboramos a nossa metodologia com as escolhas dos livros, mediante uma observação acerca dos alunos da escola escolhida. A maioria dos alunos encontrava-se sem nenhuma perspectiva em corresponder o que propomos, visto que a turma possuía uma maleta de livros oferecida pelos programas e eles não tinham interesse.

A ação do Projeto instigou-os a lerem esses livros e argumentarem em sala de aula. Conseguimos alguns leitores e os abordamos com muitas leituras e declamações de poemas, o trabalho acirrado e persistente é capaz de se obter resultados.

A abordagem do livro de Ana Maria Machado, além do lúdico e de como o aplicamos em sala, mostra a importância acerca da realidade do aluno, já despertando o total fascínio em temas de grande relevância. Cabe ao mediador/professor utilizar estratégias com seu conhecimento e transmitir ao pequeno leitor a importância da leitura e de como ela contribui para a aprendizagem e produção de sentidos.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Centralizar na obra e estabelecer vínculo com os alunos foram passos fundamentais para a compreensão do texto e partimos para sua contextualização em um tema corriqueiro dentro do mundo contemporâneo: o “racismo”, tão debatido e tão frequente em nossas escolas e na sociedade. Nesta perspectiva, Zilberman (2003) afirma que:

Se a literatura infantil não cabe disputar uma fatia do mercado cultural (embora atualmente sofra a concorrência de outros meios de comunicação e informação), ela ainda justifica sua existência por ocupar uma função determinada na vida infantil: orientar sua formação. Assim, o mais importante não é estimular a aquisição de textos e impulsionar a indústria do livro (apesar de este fator estar igualmente presente), e sim propiciar à criança um conjunto de normas de comportamento e meios de decodificação do mundo circundante, integrando e adequando o leitor a ele. (ZILBERMAN, 2003, p. 72).

Através da leitura, formamos leitores proficientes e ativamos a cognição ao oferecer uma reflexão acerca de como os animais são simbolizados nos contos, não restringindo apenas o humano como personagem, mas também dando o entendimento desse diálogo como forma de atrair o leitor e revelar o lugar social de cada gênero.

3 O livro *Menina bonita do laço de fita*

“Menina bonita do laço de fita” (1986) é um livro com imagens, classificado para o público infantil-juvenil, da autora Ana Maria Machado (1986) e ilustrado por Claudius. Apresenta uma história em que um coelho se apaixona por uma criança negra e deseja a cor da pele igual a da menina. O enredo se sucede em uma maratona de sequências para que ele almeje o seu sonho. A menina vai dando dicas de como obter sua cor. A autora, além de aumentar a autoestima da criança negra de uma forma lúdica, ainda trata as relações étnicas raciais de uma maneira extremamente sensível.

Figura 1- Capa e folha do rosto do livro

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Fonte: Machado (1986)

A narrativa apresenta o animal encantado pela menina e a cor dele é branca, o que instiga muitos questionamentos, principalmente em uma sociedade que considera e determina a cor “branca” como a mais preparada e aceita. O livro aborda essa questão de uma forma totalmente diferenciada e favorece a cor “negra” tão discriminada e marginalizada. Nessa circunstância, Cademartori (2010) aponta que

as obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário. (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

A narrativa contribui com dinamismo e mostra ao leitor como ter uma nova concepção através dos elementos pressupostos. A Figura 2 enfatiza o cabelo da menina e o cuidado da mãe nesse procedimento, enfeitando-o com os laços da fita que dá título ao livro.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

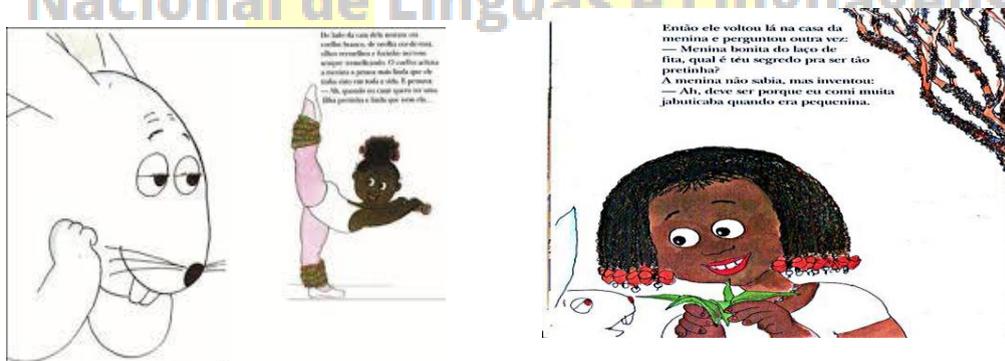
Figura 2- A diversidade



Fonte: Machado (1986)

Através dos personagens, da situação e do cenário tratados nesse enredo, o leitor irá ter essa interação e passar a fazer parte desse mundo imaginário pelos seus conhecimentos prévios, de mundo. A autora narra o empenho desse coelho em conquistar essa cor. A história é baseada em várias tentativas frustradas e a determinação do animal é nítida, como seu apreço e afeição à menina.

Figura 3: As tentativas do coelho



Fonte: Machado (1986)

Percebe-se a admiração do animal, porém, a menina não sabe responder, mostra a sucessão de dicas e usa a imaginação para torná-lo pretinho. Desde tomar muito café, comer muita jaboticaba e cair na tinta preta, são as suas instruções. Até que um dia, a mãe da menina

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

escuta o diálogo e explica o porquê de ela ser preta: a genética de seus familiares. O coelho então tratou de procurar uma coelha bem pretinha e casou, e quando vieram os muitos filhotes, nasceu entre eles, uma coelhinha com a cor tão desejada, que também passou a usar laço de fita, como a menina.

Figura 4 - A sensibilidade



Fonte: Machado (1986)

Figura 5 - O desfecho do livro

Naci

gens



Fonte: Machado (1986)

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Sobre a justificativa da abordagem do texto literário, em sala de aula, Zilberman (2003) aponta que

o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante. (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

O Projeto “Nas asas da leitura” abordou o livro de maneira sensível e provocadora e também preparou os integrantes para a leitura, se caracterizando e se utilizando da performance para uma melhor interação e receptividade por parte do alunado. A Figura 6 apresenta um momento dessa performance em sala de aula.

Figura 6 – Representação da história lida



Fonte: Acervo do Projeto

A estratégia do Projeto foi fornecer pistas e sinais do livro, bem como a integrante se caracterizou para uma melhor aprendizagem e discussão contextualizada acerca das percepções. Além de uma leitura agradável e de interação, eles também fizeram a contação da história e se adequaram ao momento, utilizando-se dos nossos adereços.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Considerações finais

Tivemos a oportunidade de realizar a leitura do texto literário, “Menina bonita do laço de fita” através do Projeto “Nas asas da leitura”, da UEPB, abrangendo alunos do 6º ano e do 7º ano do ensino fundamental. Através dessa experiência, desenvolvemos estratégias de leitura favorecendo a aprendizagem e despertando para a produção de sentidos, bem como possibilitando ao aluno ser um cidadão crítico e formador de opiniões.

É imprescindível repensar e avaliar a escolha dos livros, dos poemas e dos contos clássicos. O trabalho realizado na escola contribuiu para tornar os alunos proficientes e humanizados. O livro “Menina bonita, foi o divisor de águas na sala de aula, um livro pertinente e escrito com muita sensibilidade, abordando temas tão relevantes e atuais.

No entanto, são notórias as políticas governamentais dentro da escola, a qual tem que seguir a estrutura e as normas, se tornando mais rígidas. Cabe ao professor/mediador estabelecer esse contato, ampliar essa visão e ter resistência para tantas divergências.

Diante dessa realidade, desenvolvemos as ações do Projeto voltadas para o texto literário, com ênfase na leitura, apresentando as histórias e despertando a criticidade para a formação do cidadão. Pressupomos essa leitura como um diálogo de interação que se estabelece entre o leitor e o autor, o despertar das palavras e a expectativa por novas leituras.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. *O que é Literatura Infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Projeto Leitura Viva: aproximando os educandos de Campina Grande da produção literária contemporânea

Iasmin Araújo Bandeira Mendes (UFCG)

Orientador: José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

RESUMO

O projeto Leitura Viva é uma iniciativa da Feira Literária de Campina Grande (FLIC) com o intuito de estreitar laços entre educandos de escolas municipais e estaduais da cidade de Campina Grande com escritores contemporâneos da mesma cidade. Sabe-se que os índices de leitura da Paraíba estão abaixo do esperado e acredita-se que apostando em iniciativas significativas, que levem em conta o conhecimento de mundo (FREIRE, 1989) dos educandos e seus horizontes de expectativas (JAUSS, 1978), seja possível melhorar este panorama. Para isso, foram convidados oito professores, de seis escolas de Campina Grande, para trabalharem, cada um, uma obra de um escritor paraibano (natural ou residente). Os professores trabalharam as obras durante três meses com os alunos e as atividades desenvolvidas culminaram no encontro destes alunos com o escritor. Quanto aos resultados, percebe-se que o trabalho sistemático baseado na Pedagogia de Projetos permite o envolvimento dos alunos com o conteúdo e torna as produções significativas, à medida que elas são exploradas, apresentadas e valorizadas, o que também motiva os alunos e os aproxima de uma leitura feita não para nota, mas para fruição e desenvolvimento pessoal. Cada professor desenvolveu, junto aos alunos, um portfólio contendo o processo de aprendizagem e os materiais produzidos ao longo do projeto e este foi apresentado ao público da FLIC em Novembro, na Feira, com o intuito de valorizar o trabalho dos alunos e estreitar os laços entre escola e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Feiras Literárias, Formação de Leitores, Pedagogia de Projetos, Escritores Paraibanos.

ABSTRACT

The project Leitura Viva is an initiative of the Campina Grande Literary Fair (in portuguese, FLIC) with the aim of strengthening the bonds between the municipal and state schools of Campina Grande and the contemporary writers of the same city. Paraíba reading rates are known to be lower than expected and it is believed to bet on initiatives that take into account the students' knowledge of the world (FREIRE, 1989) and their horizons of expectations (JAUSS, 1978) to improve this panorama. In order to achieve this objective, eight teachers of six schools from Campina Grande were invited to use in their classroom a book of a writer from Paraíba (native or resident). The teachers explored the books with their students for three months and the activities developed culminated in the meeting of these students with the writer. Regarding the results, it is clear that the systematic work based on Project Based Pedagogy allows the involvement of students with content and gives meaning to their productions, as they are explored, evaluated and valued, which also motivate students and approximate them of a kind of reading which is not only to be graded, but for fruition and personal development. Each teacher created, together with the students, a portfolio containing the learning

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

process and the activities developed throughout the project, and it was presented to the FLIC public in November, at the Fair, in order to enhance the students' work and strengthen the bonds between school and community.

KEY WORDS: Literary Fairs, Reader Training, Project Based Pedagogy, Writers from Paraíba.

Introdução

O Projeto Leitura Viva é um dos projetos idealizados pela Feira Literária de Campina Grande (FLIC) e tem como intuito contribuir para a formação de leitores na cidade paraibana através da aproximação de alunos de escolas municipais e estaduais da cidade com escritores nascidos ou radicados no estado.

A FLIC surgiu em 2018, porém o Leitura Viva aconteceu pela primeira vez no segundo semestre de 2019, com a participação de seis escritores paraibanos e oito professores da rede pública de Campina Grande (vide Anexo I).

O projeto abrangeu turmas do pré II (Infantil V) ao EJA (Educação de Jovens e Adultos) e os seguintes gêneros textuais: cordel, poesia, contos e literatura infantil. Além disso, o Leitura Viva aconteceu em lugares diversos da cidade, inclusive em distrito vizinho ao município de Campina Grande. Esta variedade teve como objetivo contribuir de forma não centralizada e atingir diversas comunidades de leitores.

Neste artigo iremos discorrer sobre as experiências das oito turmas envolvidas no projeto, mostrando como as turmas optaram por trabalhar cada obra durante os três primeiros meses do segundo semestre e como deu a culminância do projeto em cada escola, com a visita do escritor aos alunos. Além disso, houve a apresentação das produções dos alunos à comunidade, através de portfólios produzidos pela turma, na II Feira Literária de Campina Grande, que aconteceu entre 14 e 17 de novembro, no Centro Cultural Lourdes Ramalho e no Parque da Criança.

Projeto Leitura Viva

O Leitura Viva foi o projeto mais duradouro da FLIC no ano de 2019, pois aconteceu em seis escolas, oito turmas, cada uma delas trabalhando uma obra de um escritor paraibano por cerca de três meses e depois recebendo o escritor em sala de aula. O projeto se iniciou, a partir dos contatos com professores e escritores, ainda no primeiro semestre e a última culminância foi

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

no dia 19 de novembro.

Os professores foram escolhidos pela organização da Feira Literária de Campina Grande, levando em consideração atingir diversas localidades e todos os níveis do ensino básico, e os escritores convidados logo depois, levando em consideração a faixa etária das crianças.

Para trabalhar cada obra, propôs-se ao professor utilizar a Pedagogia de Projetos, pois defendeu-se que não seria viável apenas apresentar o livro aos alunos, mas trabalhar os vários aspectos do texto, refletir sobre ele, sobre o/a autor/a, para realmente conceber um trabalho significativo.

Cada professor teve a liberdade de escolher as atividades que seriam desenvolvidas e se mostraram bastante criativos na proposição de processos de aprendizagem. Isto porque cada professor conhece o horizonte de expectativas (JAUSS, 1978) de sua turma e trabalhou em cima desta perspectiva.

A culminância do projeto, com a ida dos escritores às escolas foi bastante significativa e encantou os alunos de diversas faixas etárias. Para Murray (2016), “Há muitas maneiras de se formar um leitor. A aproximação do leitor iniciante com o escritor é um prêmio”. Foi, pois, um prêmio para cada aluno que teve a oportunidade, muitos pela primeira vez, de conhecer o autor de um livro.

Nas páginas restantes deste artigo, pretende-se apresentar separada e resumidamente os resultados do projeto em cada turma a fim de aproximar a teoria visitada quanto a formação de leitores da prática desenvolvida no projeto.

As crianças e o Tejo

O livro O Tejo Entojado de Lizziane Negromonte foi trabalhado por duas turmas de uma escola municipal: pré II (Infantil V) e 4º ano do Ensino Fundamental I. A mesma obra foi vista em diferentes perspectiva, sendo trabalhada em um aspecto ora lúdico, ora pragmático na Educação Infantil e mais recepcional e performático no Ensino Fundamental.

As crianças do pré II trabalharam os nomes dos animais e das comidas presentes no livro e desenvolveram um jogo da memória trabalhando a aquisição de vocabulário. Os alunos do quarto ano fizeram, dentre outras atividades, leitura dramatizada do texto.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Apesar das diferentes propostas, percebeu-se uma apropriação dos alunos em relação à obra e à escritora. Mesmo depois do fim do projeto, segundo os professores, os alunos continuam falando sobre o Tejo e sobre sua criadora.

Isto não aconteceria se a obra houvesse sido apresentada de forma burocrática, sem despertar o interesse e o desejo dos alunos. A leitura pelo encantamento (PETIT, 2013) torna os alunos leitores protagonistas do processo e fazem com que aquela obra não seja meramente lida, mas vivida. Na culminância, cabe destacar a desenvoltura e envolvimento de um aluno do Pré II com Síndrome de Down que constantemente repetia o nome da escritora e demonstrava carinho pelo personagem de seu livro.



À esquerda: alunos do quarto ano - caracterizados de animais do livro O Tejo Entojado - junto ao professor João Marcos e a escritora Lizziane Negromonte. À direita: alunos do pré II, professora Aparecida e Lizziane.
Fotos: Ascom FLIC.

Nacional de Línguas e Linguagens

O cordel entre jovens e adultos

Na turma de EJA - Educação de Jovens e Adultos - foram trabalhados dois cordéis do poeta Tiago Monteiro, os aspectos regionais da paisagem e da linguagem, que para Abreu (2004) permitem uma aclimação do texto no Nordeste, aproximaram as obras dos alunos, especialmente daqueles de origem rural.

Na culminância do projeto houve declamação do autor, cantoria de uma senhora aluna da turma e um depoimento do escritor, ele próprio que teve uma vivência com a Educação de Jovens e Adultos, expressando sua admiração pelos alunos que apesar de terem passado da idade escolar continuam optando pela educação. Neste momento, principalmente, os alunos passaram “a ter o autor como um interlocutor próximo e presente, o que ocorre em virtude da representação concreta de um ente que, até então, parecia quase ficcional

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Poeta Tiago Monteiro fala para alunos de EJA - Educação de Jovens e Adultos. Foto: Ascom FLIC

O falar nordestino de Ciço e de Luzia

A obra *Ciço de Luzia* de Efigênio Moura foi trabalhado por uma turma de primeiro ano de uma escola na zona rural de Campina Grande. Os 15 alunos que ainda constavam na turma, tem que tomar um ou dois ônibus para chegar à escola. A culminância do projeto nesta escola foi adiado porque o ônibus quebrou e a escola ficou sem aula por um período. Os alunos disseram conformados que isto é comum e que acontece todo ano.

Depois de reorganizar a data de culminância, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer Efigênio Moura. Houve contação de causo, houve bate-papo, houve entrevista e houve o seguinte diálogo:

Aluna: O que te motiva?

Efigênio: Tu. Tu me motiva. Saber que tu lê os textos que eu escrevo é o que me motiva.

Percebemos que não apenas os alunos ganham com a experiência do Projeto Leitura Viva, apesar de este ser o foco principal, mas o reconhecimento dado aos escritores paraibanos os motiva ao perceberem que jovens de sua própria região acolhem e valorizam sua arte.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Efigênio Moura fala a alunos do primeiro ano. Foto: Ascom FLIC.

Os meninos de pijama

As crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I trabalharam o livro O Menino de Pijama de Thelio Albuquerque e seu filho Gabriel Thel. Após a leitura do livro, a professora propôs que cada aluno escolhesse um lugar para ir de pijama, os alunos foram ao circo, à academia e à própria escola com esta vestimenta não habitual.

Vários temas foram trabalhados com a experiência, de autoestima à produção textual. Na culminância, como não poderia deixar de ser, todos os alunos, inclusive a professora, vestiram pijamas para receber o autor. Além disso, a sala foi toda caracterizada para a aula especial, criando um ambiente de criatividade e ludicidade que permitiu o envolvimento ainda maior das crianças.

O autor ainda levou para casa um quadro feito com a técnica do pontilhismo pela Gracielle Costa junto às crianças da turma.



Crianças do 1º ano (Ensino Fundamental) apresentam o livro O Menino de Pijama ao autor Thelío Albuquerque. Todos os alunos e a professora trajam pijamas. Foto: Ascom FLIC.

O cordel que veio do Recife

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Os alunos de sexto ano trabalharam o cordel O Baile da Girafa de Érica Montenegro. Érica nasceu em Campina Grande, mas mora e trabalha em Recife. Para ela, ser homenageada em sua terra natal foi um resgate importante em relação a sua vida, sua família e sua infância. As crianças trabalharam o gênero cordel a partir da história criada por Érica, na culminância houve a leitura de O Baile da Girafa, música e uma das alunas presenteou Érica com um cordel próprio, sobre o Cerrado. Não se defende aqui o uso pragmático do cordel, pois ele esvazia o sentido da literatura, como nos afirma Alves (2011), mas acredita-se que, para aluna, mostrar sua produção de cordel para uma cordelista foi uma experiência de empoderamento e protagonismo e nisto está a valiosidade do momento.

Ao final da culminância, a escritora deu um cordel aos alunos e autografou para cada um deles.

Alunos do 6º ano (Ensino Fundamental II) com a escritora Érica Montenegro. Foto: Ascom FLIC.



Um jovem com alma de velho

Inicialmente, a proposta era trabalhar as poesias do escritor Bruno Gaudêncio no Ensino Médio, considerando a densidade do texto. Entretanto, devido a reorganizações feitas entre a organização da FLIC e os professores, a obra acabou sendo trabalhada por alunos do 9º ano, o que foi um desafio para a professora.

Mesmo assim, na culminância percebeu-se que os alunos se apropriaram do texto e eles

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

mesmos afirmaram que, apesar de terem achado as poesias difíceis no início, depois foram conseguindo compreender a mensagem, destacando temas como: angústia, tristeza e traumas.

Importante destacar que os alunos logo associaram o que sentiram com o texto à figura do autor. Ao longo do projeto os alunos estudaram Bruno sob vários vieses: o da mídia, o do próprio autor, o dos alunos; para isto, eles trabalharam diferentes linguagens, entre elas a jornalística. Na culminância, os alunos disseram que imaginaram Bruno um escritor idoso amargurado e se surpreenderam quando conheceram um jovem bem humorado. Esta quebra de expectativas também foi importante na formação daqueles jovens leitores, pois o ensinou os limites que existe entre autor e obra, entre criador e criatura.

O escritor foi ainda presenteado com dois quadros produzidos por duas alunas que expressavam o que elas tinham sentido quando da leitura de duas poesias.



Alunos do 9º ano junto ao escritor Bruno Gaudêncio. Foto: Ascom FLIC.

Plumagem poética em performance

A última culminância do Projeto Leitura Viva foi com a escritora Fidélia Cassandra, que teve sua obra de poemas Plumagem trabalhada por alunos do 1º ano técnico. O professor estagiário teve como foco os métodos recepional e performático, conforme visto em Bordini e Aguiar (1993).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Na culminância, os alunos leram poemas, fizeram performance de dois deles, entrevistaram a autora e ainda uma aluna a presenteou com uma caricatura. Todo o momento aconteceu no auditório da escola e contou não apenas com os alunos do primeiro ano, mas com o Ensino Médio como um todo.

O momento narrado foi adiado por três vezes por causa de problemas estruturais da escola, infelizmente estes imprevistos não são incomuns, dada a realidade da escola pública brasileira, mas o esforço da gestão, alunos, professores e da escritora permitiram a ultrapassagem das barreiras e a efetivação (e efetividade) do projeto.

Alunos do Ensino Médio com a escritora Fidélia Cassandra. Foto: Ascom FLIC



Considerações Finais

Considerando o relato de experiência disposto em forma de artigo, acredito ser necessário destacar alguns pilares sob os quais o projeto Leitura Viva se constituiu: pedagogia de projetos, interdisciplinaridade e o engajamento de quatro atores sociais - organização da Feira Literária, aluno, professor e escritor.

A Pedagogia de Projetos porque foi ela que permitiu um projeto extenso e significativo e não simplesmente pontual e efêmero. A interdisciplinaridade, pois percebeu-se que vários professores optaram por explorar outras linguagens além da literária, como a jornalística e a artística visual, através de quadros. Por fim, o engajamento dos quatro atores sociais permitiu que o projeto atingisse seu objetivo contribuindo para a formação leitora dos estudantes ao apresentar a eles escritores paraibanos.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

A Feira Literária de Campina Grande tem a intenção de desenvolver o projeto Leitura Viva novamente em 2020, atingindo outras comunidades e envolvendo outros escritores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Então se forma a história bonita*. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000200008 Acesso em: 20 nov. 2019.

ALVES, José Hélder Pinheiro. *Literatura de Cordel na escola: vivência artística ou utilitarismo*. In.: LIMA, Maria Auxiliadora. ALVES, Francisco. COSTA, Catarina. Colóquios Linguísticos e Literários: Enfoques Epistemológicos, Metodológicos e Descritivos. Teresina: EDUFPI, 2011.

BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAUSS, H. R. *Pour une esthétique de la réception*. Tradução Claude Millard. Paris: Editions Gallimard. 1978.

MURRAY, Roseana. *Café, pão e texto e Clube de Leitura da Casa Amarela*. In.: LIMA, E. GONÇALVES, L. CORDEIRO, V. (orgs.). *Leitura e literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes*. Campinas: Pontes, 2016./

ROHRIG, Adriana. BULAMARQUE, Fabiane. *Jornadinhas Nacionais de Literatura de Passo Fundo formando leitores: em foco a 4ª Jornadinha*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2009

Regionalismo ainda? O paradoxo da “identidade” Nordestina na obra *Morte e Vida Severina*.

Murilo Martiliano Marques da Silva (UFCG)
Orientadora: Mylena de Lima Queiroz (UFCG)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a relevância da fundação do Nordeste, entendendo, conforme os estudos culturais, o espaço da subjetividade, combatendo a noção tacanha de regionalismo a partir do personagem central da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Ainda, através dessa obra costumeiramente considerada clássica na literatura brasileira pretende-se desconstruir a ideia de uma única representação e identidade nordestina enquanto criação imutável, partindo de como o personagem central vai apresentando diferentes pertencimentos identitários, a partir de seus encontros e desencontros nos espaços da obra. Ainda, será elucidada uma breve indicação dessa obra como um material metodológico para uma leitura no ensino médio sob uma perspectiva não redutora de identidade, problematizando os estereótipos formados com leituras menos profundas de obras ditas regionalistas sobre o nordeste. Partindo desse pressuposto, serão utilizados estudos sobre estudos culturais que demarcam o contexto histórico da região Nordeste. Ainda também serão problematizadas, as subjetividades evidenciadas a partir da análise de alguns trechos da obra, tendo em vista as especificidades históricas e sociais da diáspora nordestina.

PALAVRAS-CHAVES: *Morte e Vida Severina*, Nordeste, Identidade.

ABSTRACT

*This paper aims to discuss the relevance of the foundation of the Northeast, understanding, according to cultural studies, the space of subjectivity, fighting the narrow notion of regionalism from the central character of João Cabral's *Morte e Vida Severina*. by Melo Neto. Also, through this work, considered classic in Brazilian literature, we intend to deconstruct the idea of a single representation and northeastern identity as an unchanging creation, starting from how the central character presents different identity belongings, from his encounters and disagreements in the spaces of the community. constructions. Still, a brief indication of this work will be elucidated as a methodological material for a reading in high school from a non-reducing perspective of identity, problematizing the stereotypes formed with less deep readings of the so-called regionalist works about the northeast. Based on this assumption, studies on cultural studies that demarcate the historical context of the Northeast region will be used. Also will be problematized, the subjectivities evidenced from the analysis of some parts of the work, in view of the historical and social specificities of the Northeastern Diaspora.*

KEYWORDS: *Death and Severine Life, Northeast, Identity.*

1 Introdução

Existe uma vasta produção que traz o nordeste sertanejo para o mundo literário, escritores,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

pertencentes aos mais diversos estilos de época, que se interessa por essa temática, colocam em lugar de destaque a paisagem em que o sertanejo vive e dão protagonismo aos tipos regionais que povoam esta terra. Na literatura nordestina, o sertão aparece em um conjunto de obras inseridas na produção regional. Essas obras que trazem o sertão nordestino como verdadeiro protagonista é uma literatura social, em que os autores se interessam por refletir sobre as injustiças e a classe dominante que se utiliza da força de trabalho dos menos favorecidos, não lhes assistindo nos tempos miseráveis.

O espaço sertanejo e a figura do nordestino veem serem enaltecidos dentro de uma perspectiva totalmente regionalista, perspectiva essa que não aparece, todavia, de forma homogênea ao longo da história da literatura brasileira – sendo essa visão de homogeneidade, portanto, redutora. Um dos seus frutos, a chamada “Literatura sertaneja”, teria como característica tender a anular o aspecto humano, em benefício de um pitoresco que se estende também à fala e ao gesto, tratando o homem como peça da paisagem, envolvendo ambos no mesmo tom de exotismo aos desconhecedores desta realidade. É uma verdadeira alienação do homem dentro da literatura, uma retificação da sua substância espiritual, até pô-la no mesmo pé que as árvores e os cavalos, para deleite estético do homem da cidade. (CANDIDO, 1975, p. 212-213). Desta forma, a leitura em questão estabelece uma diferença qualitativa entre o regionalismo dos românticos e a literatura sertaneja, sobretudo no que se refere à percepção da “humanidade da narrativa”. Em termos de formação do sistema literário, o regionalismo exerceu papel fundamental contribuindo, inclusive, para a definição do que seria o específico da literatura brasileira na etapa final do processo formativo.

Com tantas diferenças, certamente as formas de representar as regiões são também distintas e igualmente se tornam variadas as maneiras de apresentá-las. Sendo assim, privilegiar aspectos locais é somente um deles. Tendo consciência desse fato, Bosi (1999) indaga: *“Regionalismo ainda? Pergunta que provoca outras, mais pertinentes: teriam, acaso, sumidos para sempre as práticas simbólicas de comunidades inteiras que viveram e vivem no sertão nordestino, só porque uma parte da região entrou no ritmo da indústria e do capitalismo internacional?”* (BOSI, 1999, p. 437 – 438). Perguntas às quais podemos acrescentar outras: como calar a voz de quem quer falar sobre o seu local de vivência? Qual a pertinência de representar o seu *locus vivendi* com as colorações a que está habituado a ver? Como não cantar a cidade de sua infância, palco

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

de elaborações cotidianas?

É no contexto destas mais específicas indagações que o presente trabalho concentra o seu foco, empreendendo a leitura da obra *MORTE E VIDA SEVERINA: AUTO DE NATAL PERNAMBUCANO*, de João Cabral de Melo Neto, que irá nos revelar, em primeira mão, algumas perspectivas históricas sobre o Nordeste Brasileiro, combatendo assim, a noção tacanha de regionalismo, em segunda mão, será elucidada algumas ideias de representações e reprovações de estigmas sertanejos/nordestinos no âmbito cultural e social, no que diz respeito à identidade em que o protagonista Cabralino *Severino* “encabeça” em suas aparições na poética do escritor, ainda partindo desse pressuposto, esta obra será indicada como um material metodológico para uma leitura no ensino médio sob uma perspectiva não redutora de identidade, a qual, poderá problematizar os estereótipos formados com leituras menos profundas de obras ditas regionalistas sobre o nordeste, ou seja, pretende-se através desse trabalho apresentar, (re)conhecer e ampliar novas representações e identidades nordestinas nas aulas de literatura.

Para isso, serão utilizados estudos do professor e pesquisador Durval Muniz de Albuquerque Júnior que vislumbram o processo de criação histórica da região nordestina, como viés de questionamento sobre a trajetória do personagem central demarcado na obra, como também, além disso, nos apoiaremos em estudos identitários à luz do pensamento de Stuart Hall e do sociólogo Zygmunt Bauman para compreendermos de que forma a construção/desconstrução da identidade nordestina é moldada, relacionando essa perspectiva ao papel do protagonista dessa obra, pelo motivo de que o mesmo vai apresentando diferentes pertencimentos, ora como sujeito individual, ora como sujeito coletivo nessa produção literária cabralina.

2 A fundação do Nordeste – “a região escondida por debaixo dos panos”

Qualquer local, seja cidade, região ou nação, é composto por uma realidade variada de vidas, histórias, hábitos e costumes. Porém, é o encobrimento desta variedade, em nome ou em torno de uma unidade interessada, que possibilita a instituição de um discurso identitários predominante. Com o Nordeste não ocorreu diferente. Para Albuquerque Jr. a região Nordeste que emerge na “paisagem imaginária” do país nas primeiras décadas do século XX (colocando-se no lugar da antiga divisão regional Norte e Sul) foi fundada na saudade e na tradição. O Nordeste,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

não mais sob a ótica naturalista-geográfica, foi, como dito acima, uma “elaboração”, uma “invenção”:

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história, magma de enfrentamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava da luta social que um dia veio à tona e escorreu sobre este território. O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença.

Porém, esta “elaboração” de uma unidade territorial não se dá de uma forma ordenada. Ela ocorre dentro de um processo fragmentário que só se torna coeso através do ideário regionalista *a posteriori*. Para que o Nordeste se constituísse numa unidade imagética e discursiva, foi necessário que antes inúmeras práticas e discursos “nordestinizantes” surgissem de maneira dispersa, para serem reunidos num momento subsequente. E esta “constituição” do Nordeste nas primeiras décadas do século XX ocorreu mediante uma “costura” de discursos e imagens, influenciadas pelas circunstâncias históricas e econômicas do país. E dentre estas, um fato terá importância essencial: a decadência da economia agrária nordestina, mais fortemente a açucareira.

Apesar da decadência açucareira, a produção cafeeira passou a tomar partido da situação financeira da região, possibilitando um acúmulo de capital que foi utilizado no início do processo de industrialização do país na virada do século (neste processo vale destacar a participação dos imigrantes que já vinham atuando nas lavouras de café). Com as novas indústrias, o Sudeste consolida ainda mais sua hegemonia econômica perante as outras regiões do Brasil. Paralelo ao salto da região, o Estado brasileiro já vinha, política e culturalmente, tentando manter um sentido de unidade nacional para o país (inclusive fazendo uso, com mais força posteriormente, da citada formação discursiva do nacional-popular). É, portanto, para fazer frente à hegemonia do Sudeste e às estratégias de uma nacionalização institucionalizada pelo governo (neste instante muito mais próximo da região emergente) que o Nordeste emerge como discurso marcadamente regionalista.

Passando a liderar a balança comercial desde 1830, a produção cafeeira desencadeou dois fatos consequentes que pesaram em favor da região: a maior capacidade de geração de recursos – agindo em prol da atração das províncias cafeeiras sobre a mão-de-obra escrava existente no Nordeste – e o favorecimento da política protecionista do Estado. As vantagens de lucro do café

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

sobre o açúcar ao longo do século XIX transformou o Sudeste numa região capitalista, reivindicadora e, ainda, colocou o Nordeste numa posição acuada e lamuriosa.

O desafio, portanto, para o Nordeste – ou, pode se dizer, para a elite intelectual nordestina – passa a ser então o de fundar uma representação original para a região, num esforço de construção e organização de símbolos que se constituíssem como seus códigos fixos, na tentativa de ordenar um conjunto de visões que estabelecessem certas características estáticas para ela. Neste processo de “ordenação simbólica” para o Nordeste, alguns acontecimentos contribuíram de forma decisiva para a elaboração discursiva da região. Entre eles, a seca de 1877-79 foi o primeiro e talvez o mais crucial (foi a primeira vez que este fenômeno natural passa a ter repercussão nacional através da imprensa). Ela atingiu violentamente os proprietários de terra, fazendo-os lutar por recursos frente ao governo federal através da união dos deputados “nortistas” que passaram a perceber o flagelo como uma poderosa arma para reivindicar um tratamento equivalente ao que era concedido aos do “Sul”.

Em decorrência desta seca, foram criados os órgãos: IOCS (Inspetoria de Obras Contra as Secas) em 1909, que se torna um local institucional de fermentação do discurso regionalista em contraponto ao Estado Federal que estava sob o domínio das oligarquias mineira e paulista; e, em 1919, a IFOCS (Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas, atual DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas) que institucionaliza o termo “Nordeste”, designando-o como a área de atuação do órgão e que contava com a participação de intelectuais e políticos que tentavam construir uma imagem e um texto mais homogêneo para a região.

Outro acontecimento importante foi à exclusão das províncias consideradas do “Norte” no Congresso Agrícola, realizado em 1878 no Rio de Janeiro. A não inclusão dos representantes da região, talvez tenha gerado o primeiro momento em que os discursos das oligarquias nordestinas tematizam sobre a diferença de tratamento e da conjuntura econômica e política entre o “Norte” e o “Sul”. Como resposta, foi organizado o Congresso Agrícola de Recife, que além de palco da discussão sobre a crise da produção açucareira, a seca e o crescimento da venda de escravos para o “Sul”, tornou-se um encontro de críticas a forma de condução administrativa excludente do Estado em relação ao “Norte”, no que diz respeito a investimentos, a política fiscal, a construção de obras públicas e a política de mão-de-obra. Ainda neste processo de “ordenação simbólica” da região, vale destacar a importância fundamental de uma cidade: Recife, ela mesma que já tinha

sido sede do citado Congresso Agrícola. A capital pernambucana além de centro comercial e exportador na época, era o centro médico, cultural e educacional do “Norte”, o que atraía boa parte dos filhos dos grupos dominantes dos Estados circunvizinhos para realizarem seus estudos. Para se ter uma ideia, a Faculdade de Direito do Recife e o Seminário de Olinda foram instituições responsáveis pela formação superior de várias gerações oriundas da elite rural.

Desta forma, pode-se afirmar que o “intelectual regional”, o “representante do Nordeste”, começou a ser “fabricado” com esta concentração dos filhos dos grupos dominantes da região na cidade do Recife. Todos esses acontecimentos, somados a algumas práticas avulsas, trouxeram à tona e institucionalizaram a ideia de Nordeste. Uma ideia inicialmente de circulação limitada, patrimônio das elites intelectuais e políticas, que foi capaz de funcionar como lastro para as produções culturais e artísticas nas mais variadas áreas (literatura, artes plásticas, arquitetura etc.) e também de servir como afirmação política frente posição hegemônica da região Sudeste.

3 A construção imagético-discursiva (esteriotípica) da identidade nordestina na obra “morte e vida severina”

Questões referentes à identidade e suas formas de representatividade são preocupações recorrentes em tempos hodiernos, uma vez que, segundo Hall (2004), na pós-modernidade, o sujeito – em suas múltiplas concepções, seja social, cultural, política, etc. – entra em uma crise identitária, apresentando-se de maneira descentrada, configurando uma postura plurifacetada em relação a si e ao contato com o Outro. É neste ponto que os Estudos Culturais apontam para a insurgência de diversas políticas identitárias, a fim de compreender e estruturar estas posturas de configuração das identidades culturais.

Trazendo a discussão mais especificamente para a relação da região Nordeste e seu processo de identificação, Albuquerque Jr (2001) pontua sobre a tentativa da construção de um discurso do estereótipo nordestino. Para o autor, “o Nordeste é uma produção imagético-discursiva, gestada historicamente”. Assim, questiona como esses sentidos vêm sendo naturalizados na apresentação da identidade do nordeste de forma estereotipada. O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p. 22).

Partindo desses pressupostos, percebemos nas palavras desse autor, que não se concretiza a ideia de apenas uma unânime construção identitária nordestina, mas sim, de um intercruzamento de identidades, desta forma, partimos para algumas análises de trechos da obra “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto que compartilham dessa ideia, ao externar esse conflito identitário, através, do personagem central da obra em questão. Inicialmente, podemos notar que a construção da identidade cultural de Severino, figura central desse texto, não é uma identidade fixa como alguns afirmam, pelo contrário, o personagem vai apresentando diferentes pertencimentos, ora como sujeito individual, ora como sujeito coletivo.

A dualidade entre individual e o coletivo é o primeiro passo para quebrarmos a ideia da existência de único estereótipo, pois ao tentar adquirir uma individualidade, Severino constrói seu conjunto de atributos que os distingue de outros tipos de Severinos (nordestinos), ao mesmo tempo em que, internaliza também um estado de coletividade, ao receber atributos que o assemelham a tantos outros indivíduos iguais a ele. Esse contraste constitui-se como importante categoria de análise, que pode ser empregada, em toda primeira parte do Auto, quando o protagonista, Severino, na tentativa de se apresentar-se, apresenta muito mais a condição dramática da sua

O retirante explica ao leitor quem é e a que vai.

— O meu nome é Severino, não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; [...] Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas, e iguais também porque o sangue	que usamos tem pouca tinta. [...] Somos muitos Severinos iguais em tudo e na sina: [...] Mas, para que me conheçam melhor Vossas Senhorias e melhor possam seguir a história de minha vida, passo a ser o Severino que em vossa presença emigra (CABRAL, 2000, p.29-30).
--	---

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

incapacidade de encontrar características próprias que o diferencie de outras identidades nordestinas. Como podemos observar no fragmento abaixo:

Neste trecho podemos notar uma crise de identidade relacionada a personalidade de Severino, quando este se identifica a tantos Severinos iguais em tudo na vida, nos remetendo assim ao que Bauman chama de crise de pertencimento - “tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos pela vida, são bastante negociáveis e revogáveis [...] a idéia de ‘ter uma identidade’ não vai ajudar as pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa” (2005, p.17-18). Partindo dessa idéia, percebemos ainda nessa passagem, em primeira mão, o personagem central dessa obra tenta consolidar a figura imagética do estereótipo do sofredor e incapaz ditado pela sociedade, no entanto, em segunda mão, é notável a quebra dessa figura imagética, uma vez que, a identidade de Severino se encontra em constante linha mutável e que tanto aspectos sociais, culturais, políticos, psicológicos, ideológicos entre outros são decisivos para a construção de não apenas um único e unânime estereótipo, mas sim, para o surgimento de diversos tipos de estereótipos nordestinos possíveis.



É com total veemência que podemos afirmar que se passaram décadas e que mesmo assim, a sociedade brasileira já se habitou a enxergar e identificar a figura nordestina como sujeitos apenas carregados de sotaques, de aspecto sofrido e de religiosidade marcante; enfim, estes são alguns dos elementos que se constituíram sobre tais personagens e temática. Percebe-se ainda de forma recorrente à existência de um contexto social muitas vezes retrógrado e estigmatizado, com um povo nordestino/sertanejo sofrido, que precisa migrar para outras regiões do país fugindo dos castigos da seca e da pobreza do sertão como podemos notar em alguns trechos da obra em que o personagem Severino imigra para a cidade de Recife:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

[...]	[...]	[...]
<i>Nunca esperei muita coisa, Digo Vossas Senhorias. O que me fez retirar Não foi a grande cobiça. O que apenas busquei Foi defender minha vida.</i>	<i>Se na serra vivi vinte, Se alcancei lá tal medida, O que eu pensei, retirando Foi estendê-la um pouco ainda.</i>	<i>Sim, o melhor é apressar O fim dessa ladainha Fim do rosário de nomes Que a linha do rio enfia; É chegar logo ao Recife...</i> (CABRAL, 2000, p. 43- 44)

Notamos nesses trechos, que a identidade de Severino é totalmente estereotipada, no momento que traz esse personagem como representação de que todos os nordestinos têm grandes expectativas nas grandes capitais, as quais são tidas como “paraísos” que abarcam as melhores condições de sobrevivência humana (saúde, alimentação, segurança de recursos etc.) de desenvolvimento econômico, de oferta de empregos e de uma renda considerável, de reordenamento do modo de vida etc. Hodiernamente, é preciso ter a firme compreensão de que nem toda figura nordestina se encontra nesse processo padecido de migração e que nem toda identidade nordestina é representada por esse “rosto padecido”.

A identidade não está na condição de nordestino, mas sim no modo como esta condição é apreendida e organizada simbolicamente, desta forma, é preciso questionar a própria idéia de “nordestinidade”, que é concebida como uma repetição, uma semelhança de superfície. É por intermédio dos significados produzidos pela nossa existência que damos sentido à nossa experiência, aquilo que somos e àquilo que podemos nos tornar e não apenas por intermédio de uma simples rotulação humanística.

Partindo desse ponto de vista, podemos concordar com a definição lapidar de (BARTHES, ([1956] 1963: 71) o estereótipo – “é o vírus da essência”, que reduz toda a variedade de características de um povo, uma raça, um gênero, uma classe social ou um “grupo desviante” a alguns poucos atributos essenciais (traços de personalidade, indumentária, linguagem verbal e corporal, comprometimento com certos objetivos etc.), supostamente fixados pela Natureza. Uniformemente a essa estereotipação da identidade nordestina, temos também a estereotipação do ambiente geográfico, o qual, o Nordeste sertanejo em que o nordestino habita é considerado

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

ainda por muitos como um grande “demônio”, o qual espalha imagens de uma região depressiva e decadente, a qual foi apresentada em um passado evocativo de tradição, como podemos notar no trecho abaixo:

[...]

Pensei que seguindo o rio, eu jamais me perderia/Mas como segui-lo agora?/ Que interrompeu a sua descida?/ Vejo que o Capibaribe como os rios lá de cima,/ é tão pobre que nem sempre pode cumprir sua sina/. E no verão também corta./ (p.34)

[...]

Desde que estou retirando/ só a morte vejo ativa/, só a morte deparei e as vezes até festiva;/ só a morte tem encontrado/ quem pensava encontrar vida/, e o pouco que não foi fome/, foi de vida Severina/ aquela vida que é menos vivida que defendida/, e é ainda mais Severina/ para o homem que retira/. (p.35)

~~Verificamos também nesses trechos alguns estereótipos criados sobre o ambiente~~

nordestino que servem para inculcar na cabeça das pessoas que o meio nordestino é apenas um lugar de misérias, fome, secas, pedintes e retirantes. Portanto, cria-se uma idéia da pessoa sertaneja associada a uma imagem de penúria, pobreza, indigência, dependência, e outros elementos de conotação pejorativa. Não podemos negar que alguns fatores ainda assolam o nosso Nordeste, mas esses fatores não impedem a exaltação das características positivas dessa Região (como um exemplo, a nossa agricultura).

Atualmente, essa caracterização do ambiente nordestino vem perdendo credibilidade, pois já é possível visualizarmos uma “reinvenção” do Nordeste, reinvenção essa que tem a capacidade de apresentar o sertão nordestino como um reino embandeirado, épico, sagrado, no qual, também habita a “nobreza” e não só migrantes miseráveis e cangaceiros sujos e cruéis. Na verdade, essa construção estereotipada é uma visão muito simplista da realidade. O que realmente existe, podemos dizer, é a existência de vários “nordestes” dentro de um mesmo Nordeste. Isso é representativo não somente das questões climáticas e naturais, mas também das relações identitárias, ideológicas, históricas, culturais, econômicas, sociais e étnicas, que representam uma elevada gama de riquezas naturais e humanas. Por isso, podemos dizer: Nordeste não é só seca, fome, miséria: *Nordeste é diversidade.*

Considerações finais

O presente trabalho, a despeito de suas limitações, procura contribuir de forma qualitativa para uma discussão e entendimento de uma desconstrução de clichês e estereótipos presentes

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

nos discursos de uma coletividade social. Pensar nas construções identitárias nordestinas é, sem dúvida, um exercício que exige uma reflexão um tanto mais problematizadora, cujo mapeamento pode ser realizado a partir estudos mais profundos e meticulosos pautados numa corrente regionalista, como lugar de produção de subjetividades e identidades díspares. Verificamos, portanto, complexas articulações entre dados sociais e psíquicos que impõem modelos de representação quase sempre negligenciados pela cultura hegemônica nordestina.

A sociedade ainda vem alimentando e realimentando, ao longo dos anos, estereótipos que reproduzem imagens de um Nordeste enquanto espaço geográfico desgraciado e do sujeito nordestino como uma vítima que é sacrificada a um matadouro em suas terras, logo, são essas ideias que implicam em representações nordestinas unânimes, incontestáveis e imutáveis. Diante disso, percebe-se, uma lacuna, uma ausência de olhares para outros tipos e subtipos de nordestinos. As narrativas, em especial, têm se colocado diante de uma visão determinista, estigmatizadora, retrógrada e arcaica, tendo em vista que existem outros nordestes, outros sertões, outros nordestinos dentro de uma mesma sociedade.

É preciso ter a consciência de que quando nos apropriamos de um único conceito de identidade para retratar uma diversidade regional estamos correndo o risco de entrar numa seara em que a colheita será apenas de estigmas redutores e rotulações simplistas e desumanizadoras. Diante dessas construções simbólicas, identifica-se que, a pluralidade de todo um povo é anulada e entra em cena a visão deturpada de uma semelhança indiscutível dos sujeitos. Neste processo, as subjetividades são esquecidas, para continuar no "modelo clichê" no qual vêm sendo representados os sujeitos nordestinos.

Portanto, a obra "*Morte e Vida Severina*" pode ser adotada como um material metodológico excepcional para professores e alunos que desejem executar uma leitura contrastante no ensino médio sobre a compreensão de uma perspectiva não redutora de identidade nordestina, como ainda podem problematizar os estereótipos nordestinos formados com leituras menos profundas de obras ditas regionalistas sobre o nordeste, ou seja, esse escrito pode ser tornar o mediador de discussões sobre a estereotipia, ora entendida como lógica redutora e simplificadora da realidade, contribuindo de modo relevante na construção ideológica da alteridade desse outro, excluído social e simbolicamente e marcado pela diferença colonial, e posteriormente, moderna.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*. São Paulo Cortez, 1997/1999-2001.

BAUMAM, Zygmunt. *Identidade: e entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Tradução, Carlos Alberto Medeiros - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed, 2005.

BARTHES, Roland. *Mythologies*. Paris: Seuil, 1963 [1956].

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 41. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 5. ed. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia: Ed. da Universidade de São Paulo, 1975. v. 2.

FREIRE FILHO, João. *Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias*. Revista FAMECOS. Porto Alegre. Nº 28. Dezembro 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEMOS, André.

O Nordeste na TV: produção de sentido e o discurso da seca ¹ Reuwer DANTAS² Marcília GOMES³
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN.

Nacional de Línguas e Linguagens

Grupo de Discussão 3:



A ESCRITA ACADÊMICA NAS MAIS
DIVERSAS ÁREAS: POSSIBILIDADES

METODOLÓGICAS

O processo da avaliação coletiva como estratégia necessária para o melhor desenvolvimento da escrita em contexto universitário

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFCG)

RESUMO

Marinho (2010) afirma que, para que o aluno possua proficiência em determinada prática de escrita, é preciso um processo de ensino-aprendizagem contextualizado em tal prática. Assim, defendemos a necessidade de práticas metodológicas que facilitem o processo de inserção desses discentes na comunidade discursiva acadêmica. Diante disso, objetivamos, neste trabalho, apresentar o processo da avaliação coletiva da escrita como uma prática fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, neste caso, mais especificamente, em contexto universitário. É preciso que os alunos tenham consciência das adequações e inadequações presentes em seus textos no que diz respeito ao contexto de produção acadêmico, tendo a oportunidade de discutir e observar textos de seus colegas de modo maduro e consciente. Para tanto, esta pesquisa interpretativa de cunho qualitativo tem como base teórica as noções de Ivanic (2004) que defende a importância de estratégias metodológicas que facilitem a inserção dos alunos no contexto das práticas discursivas, assim como outros estudiosos que discutem sobre os letramentos acadêmicos, como: Silva (2017), Street (2010) etc. Constatamos, portanto, a importância de práticas que ofereçam ao aluno a possibilidade de colocar-se na posição de avaliador para que ele entenda, por completo, o contexto de produção em que está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação coletiva; Ensino-aprendizagem da escrita; Ambiente acadêmico.

ABSTRACT

Marinho (2010) states that, for the student to have proficiency in a particular writing practice, it is necessary a teaching-learning process contextualized in such practice. For this we defend the need for methodological practices that facilitate the process of insertion of these students in the academic discursive community. For this purpose, we aim to present the process of collective assessment of writing as a fundamental practice in the teaching-learning process of students, in this case, more specifically, in a university context. Students need to be conscious of the adaptations and inadequacies present in their texts with respect to the context of academic production, having the opportunity to discuss and observe their colleagues' texts in a mature and conscious manner. Therefore, this interpretative research of qualitative nature is based on the notions of Ivanic (2004) who defend the importance of methodological strategies that facilitate the insertion of students in the context of discursive practices, as well as other scholars who discuss about academic literacy, such as: Silva (2017), Street (2010), etc. Thus, we noticed the importance of practices that offer the student the possibility of putting themselves in the position of evaluator so that they fully understand the production context in which they are inserted.

KEYWORDS: Collective evaluation; Teaching and learning of writing; Academic environment.

1 Introdução

No atual contexto educacional brasileiro, temos percebido, com muita frequência, alunos com dificuldades na leitura e escrita; problemáticas estas que alcançam o nível superior, gerando o estranhamento de muitos docentes universitários que recebem alunos que não conseguem interpretar um texto, muitas vezes, simples ou mesmo estruturar um texto coeso e coerente.

Diante desse cenário, compreendemos a relevância do professor de língua portuguesa para fins específicos, responsável não, meramente, por apresentar classificações gramaticais, mas, sobretudo, por fazer os discentes compreenderem a função das estruturas da língua no contexto de ensino deles. É perceptível a rejeição que os referidos estudantes possuem para com o professor de Português, uma vez que, para eles, a disciplina de Língua Portuguesa não possui nenhuma funcionalidade em áreas, como, por exemplo, exatas e saúde. Talvez, esta percepção seja consequência de uma imagem apresentada no ensino básico em que, possivelmente, o professor não soube estimular a leitura e escrita dos alunos, mas apresentar esses exercícios como instrumentos de avaliação apenas.

Situações como esta fazem com que os alunos edifiquem uma barreira que dificulta o aprendizado da língua e, por consequência, o bom desenvolvimento da leitura e escrita. Tais discentes precisam entender que a disciplina de Língua Portuguesa não tem por finalidade apenas instituir uma nota que avaliará seu desempenho, mas, principalmente, instruí-los sobre as formas de uso da língua no contexto acadêmico. Tem-se como princípio, nesta disciplina, uma troca de conhecimentos entre o professor da área de Letras e os alunos das mais diversas áreas, como: Biologia, Química, Matemática, Física, Farmácia, Nutrição, Enfermagem, entre outros. Em uma situação como essa, a construção do conhecimento é válida não só para o aluno, mas, também, para o professor que precisa entender as normas nas quais circunscreve-se a linguagem acadêmica nas referidas áreas.

Por isso, é imprescindível que, em tal contexto, o professor saiba planejar estratégias que facilitem a inserção dos alunos em suas culturas disciplinares (HYLAND, 2004 *apud* SILVA, 2017), respeitando as particularidades da linguagem científica nas mais diversas comunidades discursivas. Além disso, é necessário que o professor saiba como orientar os seus alunos a perceberem as inadequações presentes em seus textos acadêmicos, de modo que eles possam refletir e aprimorar a escrita, tornando-se capazes de fazer citações, paráfrases e sumarizações que são estratégias importantes nos gêneros acadêmicos. Também, precisam respeitar a estrutura dos mais diversos gêneros presentes na comunidade acadêmica, como resumos, resenhas, artigos científicos, relatórios, dentre outros.

No entanto, para que tais alunos possam compreender a estrutura desses textos, assim como perceber a diferença entre um texto adequado e inadequado no contexto acadêmico, é necessária a clareza do professor, não só ao apresentar os gêneros aos alunos, mas, também, ao avaliar a escrita desses estudantes. Como fazer com que os estudantes compreendam o porquê de o professor julgar seu texto inadequado à linguagem acadêmica? Que metodologia poderia proporcionar aos alunos a clareza necessária no processo de avaliação de seus textos?

Diante desses questionamentos, objetivamos, neste trabalho, apresentar o processo da avaliação coletiva da escrita como uma prática fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, neste caso, mais especificamente, em contexto universitário. É preciso que os alunos tenham consciência das adequações e inadequações presentes em seus textos no que diz respeito ao contexto de produção acadêmico, tendo a oportunidade de discutir e observar, também, textos de seus colegas de modo maturo e consciente.

Em termos metodológicos, esta parece ser uma pesquisa documental, haja vista o fato de os dados coletados serem atividades realizadas na disciplina Língua Portuguesa ministrada no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande do primeiro semestre de 2017 ao primeiro semestre de 2019. Tais atividades proporcionaram uma interpretação à luz da teoria estudada na pesquisa, o que direcionou tal estudo, também, a uma abordagem qualitativa, considerando-se as possibilidades de interpretação dos dados, assim como o objetivo da pesquisa.

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, isto é, a investigação de metodologias adequadas para se dirimir as dificuldades de escrita que os alunos possuem na escrita acadêmica, elaborou-se um termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹, bem como um termo de Anuência², que tornaram possível a realização da pesquisa.

No que diz respeito à análise dos dados coletados, textos produzidos pelos alunos, será realizada uma discussão sobre a adequação do texto ao contexto de produção, considerando-se os critérios de avaliação, bem como uma comparação entre os dois textos apresentados em cada gênero (resumo escolar/acadêmico, resumo acadêmico/abstract e resenha acadêmica).

Para que tal discussão seja compreensível, desenvolve-se no próximo tópico uma discussão a respeito do conceito de letramento, assim como, os múltiplos tipos de letramentos, além da necessidade de um ensino de línguas direcionado a fins específicos oriundos dessa

¹ Devidamente assinado pelos alunos matriculados na disciplina, permitindo a realização da pesquisa.

² Assinado pelo coordenador administrativo responsável pela unidade acadêmica que ofertou a disciplina em questão.

multiplicidade de práticas sociais em que a escrita, como também a leitura, insere-se.

2 Letramentos acadêmicos: as particularidades da escrita no ensino superior

Antes de discutirmos sobre os letramentos acadêmicos, refletindo sobre os elementos que permeiam a escrita no ensino superior, precisamos, primeiramente, entender o conceito de letramento que, segundo Kleiman (1995), diz respeito à participação dos indivíduos em práticas sociais que envolvem leitura e escrita.

Ainda segundo a autora em questão, o conceito de letramento passou a ser usado nos meios acadêmicos como uma forma de separar a influência da escrita nos meios sociais do termo alfabetização que considera a prática da escrita como uma competência individual. Dito isto, percebemos que, na maioria das vezes, a escola preocupa-se mais com a prática da alfabetização, isto é, o processo de aquisição de conhecimento dos alunos de modo individual, do que com a contextualização das práticas de leitura e escrita (KLEIMAN, 1995).

É importante ressaltar que não podemos considerar como importante apenas o foco no letramento, isto é, a inserção das práticas da leitura e a escrita nos sistemas sociais, nem tão pouco só a alfabetização, dado que, enquanto a segunda responsabiliza-se pela inserção do código escrito em práticas concretas de uso, a primeira tem como intento fazer com que o indivíduo compreenda o referido código. Sendo assim, faz-se primordial a união da alfabetização e do letramento no ambiente escolar, como defende Soares (2004), uma vez que para que exista a alfabetização, são necessárias as práticas sociais da leitura e da escrita, o que se configura o letramento, enquanto que, para existir o letramento, é necessário que o indivíduo reconheça o código linguístico – a relação fonema – grafema. Posto isso, salientamos ainda a necessidade da simultaneidade dos processos em questão, uma vez que o mais importante não é aprender a decodificar ou codificar o sistema linguístico, mas, sobretudo, entender a função desse sistema no meio em que se vive. Do que adianta decodificar isoladamente um vocábulo em um determinado texto e não o fazer em outro contexto?

O que encontramos, na maioria das vezes, são indivíduos “alfabetizados” que chegam ao final do ensino básico (ROJO, 2009) e, até mesmo, ingressam no ensino superior sem saberem compreender as ideias centrais de um texto. Situações como esta denunciam o nível de alfabetismo do referente indivíduo que passou por um processo de alfabetização, no qual aprendeu a decodificar e codificar códigos, mas que não desenvolveu suficientemente suas

habilidades e capacidades leitoras, ativando os seus conhecimentos de mundo e aprofundando a leitura.

Uma situação como esta revela a importância, portanto, de se conhecer, na instituição escolar, os mais diversos letramentos, de modo que se associe as práticas de leitura e escrita aos mais variados contextos, sejam locais, globais ou mundiais, valorizados ou não valorizados, cânones ou populares. É por isso que Moita Lopes e Rojo (2004) defendem o papel da escola como a instituição responsável por mostrar aos cidadãos como a linguagem funciona no mundo, reforçando, assim, a necessidade de um ensino de línguas, especificamente, de leitura e escrita, contextualizado, fazendo-nos lembrar que o mundo contemporâneo, com suas tecnologias e consequentes possibilidades de comunicação, apresenta-nos uma heterogeneidade das práticas sociais que aponta o caráter social das práticas de letramento, que já tinha sido apresentado por Street (2003) *apud* Rojo (2009) em seus novos estudos do letramento (NEL). De acordo com o autor em tela, os NEL, assim dito no português, “não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam” (STREET, 2003, p.77 *apud* ROJO, 2009, p.102), assim como problematiza aquilo que é considerado letramento em qualquer tempo e espaço, questionando-se sobre quais letramentos dominam e quais são marginalizados.

Pensando nos tipos de letramento, considerando a problematização apresentada acima, Hamilton (2002) destaca os letramentos vernaculares e dominantes. Nessa perspectiva, a distinção da autora esclarece que o primeiro tipo diz respeito aos letramentos locais, ou melhor dizendo, aqueles que não seguem um sistema de normas, originando-se, então, na vida cotidiana das pessoas, o que os faz ser, geralmente, menosprezados. Em contrapartida, o segundo tipo refere-se a letramentos institucionalizados, associados, por sua vez, a organizações formais que possuem suas respectivas normas e peculiaridades, como empresas, igrejas, universidades, entre outros.

Seguindo essa perspectiva, temos, dentre outros modelos, o modelo dos Letramentos acadêmicos desenvolvido por Lea e Street (1998) no Reino Unido, à luz dos Novos Estudos do Letramento. Esse modelo apresenta características de outros modelos³, considerando não só as questões epistemológicas que envolvem a produção textual, mas, também, processos sociais, percebendo, por conseguinte, a escrita como uma prática social. Por isso, diante da complexidade

³ Por conta do limite de extensão deste texto, não podemos apresentar os outros modelos.

do discurso acadêmico e das particularidades da linguagem científica, o modelo de letramentos acadêmicos contempla o misto da construção de sentidos existente na produção textual acadêmica.

Tal modelo, segundo Silva (2017), traz como associação a visão de como aprender a escrever, lembrando-nos de dois discursos de Ivanic (2004), sendo o primeiro referente à participação dos estudantes em eventos de letramento situados socialmente, fazendo-lhes concretizar objetivos relevantes para sua aprendizagem na escrita e, em segundo lugar, o desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre a causa que torna os discursos e gêneros da maneira como são, reconhecendo os fatores políticos e históricos que constroem essas formas das comunidades discursivas.

Diante dos discursos de Ivanic (2004), acima apresentados, é impossível não lembrarmos das dificuldades dos discentes que, muitas vezes, não compreendem a função social dos gêneros que veem na academia. Devido a esta falta de compreensão, estes alunos não entendem as orientações realizadas pelos professores em seus textos, o que, por consequência, não os faz melhorar. Sendo assim, na próxima seção, apresentaremos a avaliação coletiva como uma estratégia metodológica no processo de ensino/aprendizagem dos gêneros acadêmicos.

3 A avaliação coletiva como estratégia metodológica no ensino da escrita acadêmica

Antes de discutirmos sobre a estratégia metodológica que será, aqui, apresentada, parece-nos pertinente entender o porquê de precisarmos de diferentes estratégias metodológicas que insiram nossos alunos nas práticas discursivas acadêmicas. Na verdade, é imprescindível destacar a existência de uma ilusão universitária por parte de muitos professores que acham que, uma vez aprovados no processo seletivo para ingresso no ensino superior, os alunos estão aptos na leitura e escrita acadêmica, sendo, por consequência, letrados no desenvolvimento de textos que circulam no universo científico (MARINHO, 2010). Infelizmente, podemos considerar esta percepção dos professores equivocada, dado que, no ensino básico, os alunos não aprendem a desenvolver os gêneros requisitados na esfera acadêmica. É, sem dúvidas, necessário que os docentes entendam que nossos discentes aprenderão a escrever tais gêneros a partir do momento que forem requisitados a escrevê-los.

Por isso, faz-se essencial a construção de estratégias metodológicas que nos ajudem a inserir os alunos ingressos no ensino superior nas práticas da escrita acadêmica. Estes alunos não precisam apenas de receitas de como escrever um ou outro gênero acadêmico, mas,

sobretudo, compreender a função desses gêneros no processo de desenvolvimento e divulgação da ciência na academia. Pensando nisso, a autora Silva (2019), uma vez experiente no ensino de português para fins específicos, ressalta a necessidade de se promover, neste contexto de ensino da escrita acadêmica,

[...] reflexões sobre os porquês dos conteúdos ensinados, os valores que lhes são atribuídos dentro da academia, as relações ideológicas e identitárias que subjazem à produção dos gêneros acadêmicos, a fim de (re) despertar a criticidade dos estudantes, contribuindo para uma paulatina substituição de uma postura passiva, de puros assimiladores de normas, regras e macetes, para uma postura ativa, crítica, reflexiva e autônoma. [...] (SILVA, 2019, p.10).

É considerando a necessidade de uma postura reflexiva e autônoma por parte dos nossos alunos que, nesta seção, apresentaremos a proposta da avaliação coletiva de textos acadêmicos como uma proposta metodológica que possibilite aos alunos entenderem a função do gênero acadêmico discutido, assim como o porquê de ele estar ou não cumprindo com sua função no meio discursivo acadêmico. Percebemos que, na maioria das vezes, os alunos não entendem as nossas avaliações em seus textos porque não se colocam na posição de leitores ao produzir os referidos textos. Então, no processo da avaliação coletiva, estes discentes aprendem a colocar-se na posição de leitores desses gêneros e a compreenderem os motivos pelos quais os textos são considerados suficientes ou insuficientes dado o propósito comunicativo apresentado.

Visando apresentar, na prática, este processo de avaliação, selecionamos três gêneros que serão discutidos a partir da produção dos alunos, sendo eles: resumo escolar/acadêmico, resumo acadêmico/abstract e resenha acadêmica. É importante lembrar, como foi dito anteriormente na seção metodológica, que estes textos foram produzidos em uma situação real de sala de aula e, para que pudéssemos analisá-los, os alunos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, como já dito anteriormente. Vejamos, então, o próximo subtópico em que apresentamos o primeiro gênero.

3.1 Processo de avaliação durante a produção do resumo escolar/acadêmico

Primeiramente, de modo breve, é preciso lembrar o que é um resumo escolar/ acadêmico, gênero a partir do qual os alunos aprendem a parafrasear e sumarizar as ideias dos textos lidos. Esse tipo de resumo tem como função aprimorar a leitura e escrita dos alunos, fazendo com que eles selecionem e apresentem as ideias centrais de um texto, citando o autor do texto lido sempre que fizer referência a suas ideias. Nesse caso, os discentes aprendem não só a selecionar as

ideias, mas, sobretudo, a apresentá-las de modo que respeite a organização do texto original, sendo, por isso, que Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) apontam o resumo como um reflexo do texto original.

Considerando isso, os alunos foram solicitados a realizarem um resumo do artigo de opinião intitulado “Aprendizagem para o futuro” do autor Marcos de Lacerda Pessoa. Por ser um artigo de opinião, é importante lembrar que suas ideias centrais consistem na tese do autor a respeito da temática abordada, nos seus argumentos para defesa de sua tese, assim como na sua sugestão para solução do problema abordado.

Como critérios para avaliação dos textos produzidos pelos discentes, foram elencados os seguintes aspectos: estrutura do texto, compreensão do artigo resumido e linguagem apresentada, lembrando que se trata de um gênero produzido em ambiente acadêmico. No que diz respeito à estrutura do resumo em questão, os alunos precisavam apresentar a referência do texto resumido para orientar o leitor sobre qual texto foi lido, assim como organizar as ideias de uma forma linear, respeitando o processo de coesão e coerência do artigo de opinião. Ao resumir um texto, isto é, procurando informar ao leitor sobre o que leu, o produtor/estudante precisa lembrar que o leitor daquele resumo não conhece o texto original, o que faz com que seja necessária a produção de um texto compreensível por si mesmo (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004).

Partindo para análise dos textos produzidos pelos alunos, salientamos que, dentre os resumos elaborados pelos alunos, temos dois apresentados nas figuras 1 e 2, respectivamente, presentes nos anexos deste trabalho. No primeiro resumo, na figura 1, percebemos que o aluno não colocou a referência do texto produzido, fazendo, assim, com o que o leitor desconheça o gênero do texto produzido. Como o leitor vai saber que este texto se trata, na verdade, de um resumo?

No início do texto, o discente coloca “um novo modelo é necessário para preparar os estudantes de hoje”. O que significa isto? Que modelo seria este? Percebemos que o estudante não compreendeu a estrutura, nem tão pouco a função do resumo escolar/acadêmico. Ele não aprendeu a se colocar no lugar do leitor, procurando ver se o seu leitor compreenderia o que ele quis dizer, esquecendo, ainda, que o leitor em questão não conhece o texto que ele leu e tentou resumir.

Percebemos, no texto do aluno em questão, a importância da apresentação do título do texto original, do seu autor e das informações a respeito da temática e da tese apresentada no texto. É fundamental que, antes de apresentar o que seriam as ideias centrais de um texto, o aluno

aprenda a fazer a contextualização básica responsável por situar o leitor no contexto de produção.

Além do problema sinalizado inicialmente, identificamos que o graduando em questão apresenta diversos problemas de linguagem ao longo do texto, tais como ortografia, acentuação, concordância, dentre outros marcados na figura 1. No mais, parece-nos que o aluno está mais preocupado em realizar cópias do que ele julga ser importante no texto original. Em outras palavras, ele não compreendeu os processos de paráfrase e sumarização.

Por outro lado, observando a figura 2, deparamo-nos com um texto que atende aos critérios do que seria, no contexto de produção destacado, um bom resumo escolar/ acadêmico, isto é, um texto compreensível por si mesmo que cumpre com seu papel de informar ao seu leitor as ideias centrais de um texto, respeitando a sua autoria. Percebemos que, neste segundo resumo, o aluno apresenta a referência do texto resumido, deixando, assim, a possibilidade de busca pelo texto original, assim como aponta, no primeiro parágrafo do resumo, título do texto, nome completo do autor e informações que possibilitam a retomada da autoria posteriormente, bem como a tese e temática apresentadas pelo autor do artigo.

Entendemos, no segundo texto, que o discente compreendeu a função do gênero, isto é, informar, como também as estratégias essenciais em sua produção: paráfrase e sumarização. Além disso, tornou-se perceptível o respeito do produtor às relações de ideias, do texto original, construindo, assim, um texto que possui uma fluidez na apresentação das ideias.

Salientamos, a partir da avaliação dos dois resumos apresentados, que a comparação e avaliação desses textos em sala de aula, com a devida omissão de autoria, de forma coletiva, torna-se uma ferramenta indispensável na discussão dos gêneros acadêmicos. Ao ler e avaliar o texto do colega, o aluno que possui dificuldade na escrita tem a oportunidade de observar, na prática, o que o professor julga ser adequado ou inadequado em seu texto. Muitas vezes, os alunos questionam sobre o que seria, de fato, um texto inadequado e o que seria um texto adequado. É por meio desta estratégia que temos a oportunidade de refletir sobre este questionamento, lembrando sempre que existem vários contextos de produção e que os textos não são imutáveis. É necessário que, em vez de apresentar fórmulas, o professor esteja disponível para refletir com os alunos e disposto a ouvir suas propostas também.

3.2 Processo de avaliação durante a produção do abstract

Diferentemente do resumo apresentado na seção anterior, no resumo acadêmico/ abstract, o autor do resumo é o mesmo autor do texto original, dado que a função deste gênero é

predizer o que foi apresentado no texto resumido, como, por exemplo, artigo de pesquisa, monografia, dissertação, tese, dentre outros textos. Sendo assim, a função do gênero em questão é agilizar a divulgação científica, tendo, portanto, como maior preocupação o processo da sumarização e do respeito à relação de ideias do texto original. Em outras palavras, o aluno não pode apenas fazer recortes de um texto maior, formando, então, uma colcha de retalhos. Ele precisa, a partir do processo de sumarização, elaborar um texto coeso e coerente.

Entretanto, no processo de elaboração deste texto, o aluno deve apresentar o título do texto resumido e o nome do autor, que, em contexto real de produção, trata-se dele mesmo (o discente). No caso de sala de aula, considerando o fato de não ser possível pedir para cada aluno resumir um texto seu, foi solicitado o resumo do texto intitulado *O conhecimento popular associado ao uso da Espinheira-santa (Maytenus ilicifolia e M. aquifolium)*, dos autores Márcio Paim Mariot e Rosa Lia Barbieri. É fundamental lembrar que o texto foi selecionado de acordo com a área dos alunos, ou seja, área da Biologia.

No que diz respeito aos critérios de avaliação, é preciso lembrar que, por ser muito utilizado para submissão de trabalhos em eventos, revistas, entre outros, o resumo em questão apresenta um rigoroso conjunto de regras, no qual se destaca a quantidade de palavras utilizadas no corpo do texto, bem como a presença das palavras-chave que sintetizam o objetivo e a temática trabalhada no texto, agilizando a busca.

Diante disso, no que diz respeito aos critérios de avaliação, atentamos para estrutura do resumo, observando se continha contextualização do tema, objetivos da pesquisa, metodologia utilizada, resultados encontrados e conclusões; assim como para as normas exigidas no contexto de produção, isto é, presença de palavras-chave e quantidade de palavras do corpo do texto (de 150 a 250 palavras). Também, observamos a linguagem utilizada pelos discentes, lembrando que se trata de um contexto de linguagem formal.

Considerando tais informações, ao observarmos os dois textos selecionados para avaliação, presentes nas figuras 3 e 4, respectivamente, percebemos que o primeiro texto, da figura 3, não apresenta as ideias de modo coeso e coerente, nem tão pouco respeita a estrutura do abstract. O aluno/autor do texto em questão não apresentou o título do texto original, tendo, na verdade, criado um outro título *O estudo científico da Espinheira-santa*. Além disso, ao não cumprir com as normas, no que se refere aos movimentos retóricos necessários na produção do tipo de resumo apresentado (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), como também a quantidade de palavras no corpo do texto, o discente apresentou algumas ideias de forma não relacionada e, por

consequência, incoerente, fazendo com que o texto ficasse totalmente incompreensível, como se pode observar nos destaques da figura 3 anexada.

Por outro lado, o graduando que produziu o resumo apresentado na figura 4 compreendeu perfeitamente as normas solicitadas no processo de produção do texto, assim como entendeu a função do gênero em questão. O título e o nome dos autores foram apresentados de modo correspondente ao texto original, enquanto que o resumo, além de apresentar a quantidade de palavras exigidas no corpo do texto, indica todos os movimentos retóricos (contextualização temática, objetivos, metodologia, resultados e conclusões) de modo coeso e coerente, tornando, assim, o texto compreensível em si mesmo.

Sendo assim, mais uma vez, salientamos a importância do processo da avaliação coletiva que visa, a partir da leitura e avaliação destes textos em sala de aula por parte dos alunos e professor, comparar os dois resumos, observando os problemas que tornam o primeiro texto inadequado e o que torna o primeiro texto mais adequado ao contexto de produção no qual os alunos estavam inseridos.

3.3 Processo de avaliação durante a produção da resenha acadêmica

Nesta seção, diferentemente das outras, abordamos um gênero que tem como função não só resumir as ideias centrais de outro texto, mas, também, de avaliar o texto resumido. Referimo-nos, então, à resenha acadêmica que, para muitos alunos, é o gênero mais difícil, uma vez que o aluno/ produtor precisa definir um limite entre a sua voz, enquanto avaliador, e a voz do autor do texto original. Tais limites precisam ser claros para não gerar problemas de compreensão, nem tão pouco desrespeito às ideias do autor resenhado.

Pensando nisso, selecionamos como texto a ser resenhado uma entrevista intitulada *O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe*⁴, do jornalista Plínio Delphino. Antes de ser solicitada a elaboração da resenha, foi realizada em sala de aula uma discussão em torno da temática abordada na entrevista: a invisibilidade pública. Por precisar elaborar um texto de teor avaliativo, os alunos precisavam não só ler e compreender o texto, mas refletir sobre a temática para poderem contribuir de forma reflexiva. Diferentemente do resumo no qual eles precisavam ser totalmente imparciais, neste gênero, eles podiam colocar suas opiniões

⁴ Entrevista realizada com o psicólogo Fernando Braga da Costa e publicada no site do instituto de psicologia da USP.

respeitando os limites entre as ideias dos autores (entrevistado e entrevistador).

No que se refere aos critérios de avaliação, expusemos como aspectos indispensáveis na resenha acadêmica, no contexto de produção da sala de aula de Língua portuguesa para fins específicos, os movimentos retóricos apresentados por Motta-Roth e Hendges (2010), sendo eles: apresentação, descrição, avaliação e (não) recomendação. Além disso, os alunos precisaram compreender a importância de serem fidedignos aos conteúdos apresentados no texto original, bem como apresentarem uma linguagem adequada ao contexto de produção.

Ao observarmos as resenhas acadêmicas produzidas pelos alunos, apresentadas, nas figuras 5 e 6, respectivamente, percebemos que, ambos os discentes, compreenderam a importância de apresentar a referência do texto original; compreensão esta que parece ser oriunda da discussão realizada na avaliação coletiva do primeiro tipo de resumo. Discutimos, neste primeiro momento, que, quando estamos resumindo as ideias centrais de um texto de um outro autor, devemos apresentar a referência.

Entretanto, analisando a primeira resenha presente na figura 5, percebemos que o aluno não conseguiu construir um texto compreensível que apresentasse coesão e coerência. Ao tentar realizar uma apresentação do texto resenhado, o aluno elabora um período confuso cuja finalidade seria conceituar a “invisibilidade pública”, além de utilizar o termo “pesquisa” em vez de “entrevista”. Tentando selecionar as ideias centrais do texto, o discente destaca duas questões da entrevista que, uma vez não contextualizadas na resenha, não fazem nenhum sentido. Acreditamos que esta tenha sido uma tentativa de descrição do texto original que não obteve nenhum sucesso, como também o desenvolvimento dos outros movimentos retóricos que integram a produção do gênero resenha, conforme Motta-Roth e Hendges (2010).

Diferenciando-se da primeira resenha, a segunda apresenta uma estrutura adequada ao contexto de produção, assim como uma perspicácia na maneira como o estudante escolheu apresentar as ideias centrais do texto, mesclando sua avaliação às posições dos autores (entrevistado e entrevistador). Percebemos, ao avaliar o texto em questão, uma maturidade na escrita do graduando realizou, com uma fluidez perceptível, a construção da coesão e coerência do texto, tendo, claramente, exposto sua opinião no que diz respeito não só à construção do texto resenhado, mas também a respeito da temática discutida na entrevista e em sala de aula⁵.

Finalizando a análise em questão devido à extensão do texto, ressaltamos, mais uma vez,

⁵ Infelizmente, devido ao limite para extensão do texto, não podemos dar continuidade à análise, mas a leitura da resenha presente na figura 6 torna nossa análise esclarecedora.

a importância da avaliação coletiva em sala de aula como uma estratégia metodológica que possibilita aos alunos dialogar com os colegas e com outros textos, de modo, muitas vezes, a esclarecer suas percepções no que diz respeito ao que eles consideravam ser uma resenha. Geralmente, os alunos possuem dificuldade na escrita e, por não dialogar com seus colegas ou não ter um retorno claro do professor, acreditam não ser possível chegar a uma proficiência da escrita. No entanto, ao ver um texto adequado ao contexto de produção, como o da figura 6, produzido pelo seu colega de sala, ele passa a acreditar que, ao praticar, pode produzir um texto também adequado.

4 Considerações finais

Tendo em vista o objetivo deste artigo, isto é, apresentar o processo da avaliação coletiva da escrita como uma prática fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em contexto universitário, percebemos, a partir das análises realizadas na seção anterior, que houve uma concretização da meta almejada.

Acreditamos ter ficado clara a importância da avaliação coletiva como uma estratégia que possibilita aos alunos visualizarem outras produções que podem estar adequadas ou não ao contexto de produção apresentado. Tal situação possibilita ao aluno compreender, de modo prático, o que o professor avalia em seus textos, refletindo sobre a importância de, no ato da escrita de seu texto, colocar-se, também, na posição de leitor. Por isso, é imprescindível que, ao ensinarmos a escrita acadêmica aos nossos alunos, planejemos estratégias que possibilitem a inserção desses discentes nos letramentos acadêmicos, fazendo-lhes refletir sobre sua prática de escrita.

REFERÊNCIAS

IVANIC, R. *Discourses of writing and learning to write. Language and Education*, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v.23, n.2, p.157-172, 1998.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. Belo Horizonte, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, n.2, p.363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-567, 2010.

SILVA, Elizabeth Maria da. *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Elizabeth Maria da. *Resumo ou resenha, professora?*. Campina Grande: EDUFCG, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. 2004, n.25, p.5-17. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso: 06 ago. 2019.

ANEXOS

Figura 1: texto 1/ resumo escolar/acadêmico

Aprendizagem para o futuro

Um novo modelo é necessário para preparar os estudantes de hoje.

As rotinas dos **profissionais** estão mudando muito rapidamente. O grupo The Economist **públicou** um relatório estabelecendo critérios educacionais.

O documento mostra que o governo é insuficiente em preparar os jovens para as mudanças do século 21, a respeito **dos questões globais precisam ser desenvolvidos**.

O relato afirma que precisa-se de implementar professores qualificados para orientar os estudantes a adquirir competências.

Apoio a educação é um fato importante, deve-se valorizar o professor, porém só **o salario** não resolve os problemas do sistema educacional. O documento identifica habilidades que devem ser cultivadas nos alunos, preparando-os para o futuro.

O modelo educacional de hoje foi criado visando **industrias**, e as inovações serão frequentes.

E por fim, **devem estar conscientes** sobre o valor da persistência. Há bastante tempo existem **varias opinões** sobre o local de aprendizagem. **A grande cisão é entre convicção conservadora e mudanças socioeconômicas**.

Figura 2: texto 2/ resumo escolar/ acadêmico

PESSOA, Marcos de Lacerda. *Aprendizagem para o futuro*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br>>. Acesso em: 11 set. 2018.

Em seu texto “Aprendizagem para o futuro”, o mestre, Ph.D e pós doutor em engenharia, Marcos de Lacerda Pessoa, **aborda a necessidade** de alterar o atual modelo de educação por um modelo que considere as mudanças ocorridas entre relações individuais e profissionais. **Para desenvolver sua tese**, o autor faz uso de dois documentos principais.

De acordo com o autor, o primeiro documento, publicado pelo grupo The Economist, alerta sobre o despreparo do governo em relação às mudanças e desafios do século XXI. Segundo o referido documento, como aponta o doutor, para que os alunos obtenham competências relevantes no futuro, é preciso implementar políticas educacionais não centralizadas nos ambientes tradicionais de ensino. **Isso** só é possível, **complementa Marcos Pessoa**, com recursos financeiros, atualização do corpo docente e uma sociedade tolerante.

Para prosseguir com a defesa de sua tese, Marcos de Lacerda Pessoa utiliza o segundo documento, publicado pelo governo da Austrália, o qual tem como foco listar comportamentos necessários para uma educação inovadora. De acordo com tal documento, os alunos precisam ser estimulados a fazer perguntas, usar da experimentação para obter respostas, contar histórias e focar no problema a ser solucionado, sendo persistentes em seus novos empreendimentos.

Por fim, o autor reflete sobre as opiniões diferentes de conservadores e inovadores a respeito dos locais de aprendizagem, concluindo que apenas um modelo orientado para o futuro é capaz de construir um mundo melhor para todos.

Fonte: autoria omitida por questões éticas

Figura 3: texto 3/ resumo acadêmico/ abstract

O estudo científico da Espinheira-santa.

Este estudo tem como objetivo verificar o uso da Espinheira-santa no uso popular e em enfermidade. Caracteriza-se como o estudo científico e laboratorial, com abordagem descritivo. Realizado no Rio Grande do Sul, entre novembro de 2002 e janeiro de 2003. Foram aplicados questionários a pessoas, contendo informações etnobotânico e questões relacionadas as espécies da Espinheira-santa. Os resultados evidenciaram que entre os oito agricultores, seis eram pequenos agricultores (75%), um era médio (12,5%) e o outro era grande agricultor (12,5%). Conclui-se que os agricultores informaram que a planta (espinheira-santa) é fundamental para **todas as doenças**.

Palavras-chave: Estudo científico; etnobotânico; Espinheira-santa.

Fonte: autoria omitida por questões éticas.

Figura 4: texto 4/ resumo acadêmico/ abstract

O Conhecimento Popular Associado ao Uso da Espinheira-santa (Maytenus ilicifolia e M. aquifolium)

Márcio Paim Mariot

Rosa Líia Barbieri

A espinheira-santa é o nome do grupo de plantas medicinais nativas do Brasil que pertencem à família Celastraceae. As propriedades medicinais dessas plantas, cujas folhas apresentam margens espinhosas, associadas ao efeito terapêutico, estão relacionadas aos problemas de gastrite e úlcera gástrica, no entanto, o conhecimento popular sobre essas plantas aponta sua eficácia no tratamento de várias outras enfermidades, conforme ressalta Scheffer (2004), em uma revisão sobre o uso tradicional de *M. ilicifolia* e *M. aquifolium*. Tendo em vista isso, este trabalho teve como objetivo resgatar o conhecimento popular sobre o uso da espinheira-santa durante as atividades de coleta de germoplasma para compor o Banco Ativo de germoplasma (BAG) de espinheira-santa da Embrapa Clima Temperado. Para tanto, foi realizada uma pesquisa etnobotânica através de questionário semi-estruturado, com entrevistas para os informantes dos locais de coleta, no Rio Grande do Sul, priorizando os produtores rurais. No processo de coleta, foram coletados ramos com folhas e frutos da planta, para preparação de exsicatas destinadas ao acervo do Herbário da Embrapa Clima Temperado. No que diz respeito aos resultados da pesquisa, percebe-se que as indicações medicinais populares da espinheira-santa abrangem desde a depuração do sangue até o tratamento de diabetes, bem como foram bem diversificadas e nenhuma das pessoas entrevistadas produz a planta objetivando comercializá-la. Além disso, percebeu-se que todos os informantes que usam a planta para fins medicinais, utilizam a folha e fazem chá por infusão. Finalmente, compreende-se esta pesquisa como um importante meio de preservação do conhecimento tradicional do uso das espécies vegetais.

Palavras-chave: Espinheira-santa; Uso medicinal; Conhecimento popular.

Figura 5: texto 5/ resenha acadêmica

DELPHINO, Plínio. O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe; Disponível em:

O Psicólogo Fernando Braga da Costa trabalhou por dez anos como gari, varrendo as ruas da Universidade de São Paulo e sem receber o salário de \$400 como os colegas trabalho, o psicólogo sentiu na pele o que os garis passavam de ser ignorado pelas pessoas e ressalta que um simples bom dia, que nunca recebeu como gari, poderia significar um sopro de vida.

O projeto inusitado do psicólogo o mostrou valor da existência de um ser humano e que estava curado da doença da burguesia.

Fonte: autoria omitida por questões éticas

Figura 6: texto 6/ resenha acadêmica

DELPHINO, Plínio. *O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe*. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br>>. Acesso em 28 de fev. 2018.

Por Y

De modo um tanto quanto irônico, a “invisibilidade pública” é um tema pouco explorado e conhecido pela sociedade em geral. Entendida como uma percepção humana totalmente errônea – porque não dizer egoísta – quanto à divisão social do trabalho, essa problemática conduz à supervalorização da função, à medida que “coisifica” a pessoa em si. Nessa perspectiva, o psicólogo social Fernando Braga da Costa conseguiu, **audaciosamente**, comprovar e tornar manifesto a “invisibilidade pública”, de modo que, para concluir sua tese de mestrado sobre o tema, o estudioso trabalhou durante dez anos como gari, varrendo as ruas da Universidade de São Paulo –USP, da qual ele mesmo era aluno.

Em uma entrevista ao *Diário de São Paulo*, intitulada “O homem torna-se tudo ou nada, conforme a educação que recebe”, o psicólogo respondeu ao jornalista Plínio Delphino uma série de questionamentos que lhes permitiu expor, de modo peculiar e tocante, a experiência vivida junto a tantas pessoas que são, cotidianamente, ignoradas por tantas outras. Quando indagado sobre a origem da ideia e o objetivo desta, o pesquisador informou que fora produto de uma prova avaliativa ainda na graduação e que, no mestrado, objetivou estudar a condição moral e psicológica à qual os garis estão sujeitos dentro da sociedade.

No que se refere à inserção do psicólogo no campo de trabalho dos garis, o mesmo relatou que esperava que não fosse percebido pelos trabalhadores; no entanto, devido às suas características consideradas atípicas para aquele meio, foi logo notado. E, embora não tenha sido “desmascarado”, o psicólogo não se intimidou e, corajosamente, persistiu no seu ideal. O estudioso foi tratado de um modo completamente diferente pelos garis; não o deixaram ir na caçamba da caminhonete junto com as ferramentas, deram-lhe a vassoura mais nova, não o deixaram usar a pá e a enxada. Ele aponta que tais coisas ocorreram não porquê os trabalhadores se considerassem menosprezados, mas, sim, porque intencionavam protegê-lo, dada a sua origem socioeconômica distinta. Isto denota o quão solidárias e compreensivas podem ser essas pessoas, que, por muitas vezes, são tidas como rudes e sem noções de civilidade.

O psicólogo narra um episódio peculiar, por meio do qual os garis o testaram inicialmente. Ocorreu que, em um intervalo, o café foi servido em duas latinhas de refrigerante cortadas ao meio, encontradas numa lata de lixo. Todos estavam bastante apreensivos, se questionando se “o jovem rico iria se sujeitar a beber naquela caneca” improvisada. E...pasmem! Mesmo sem ser um apreciador de café e estando em tais circunstâncias, o psicólogo surpreendeu a todos ao tomá-lo. Tal atitude de despojamento e familiaridade representou um divisor de águas dali por diante; pois, ao abdicar da suntuosidade, o excêntrico psicólogo social tomou-se apenas um homem comum e acessível a todos, de modo que os garis passaram a conversar, a brincar e até contar-lhe piada, considerando-o um deles.

Quando indagado sobre como se sentiu trabalhando como gari, o pesquisador relata que, em uma determinada ocasião, ele percorreu alguns setores da USP e fora completamente ignorado por inúmeras pessoas conhecidas, o que lhe causou uma profunda angústia e atordoamento. É, de fato, admirável, que uma pessoa em tal posição tenha optado em experimentar na pele sentimentos tão corriqueiros, mas tão humilhantes para os trabalhadores dessa classe.

Após dez anos de pesquisa, ou melhor, de trabalho duro como gari, o psicólogo revela que foi se habituando à vida dura e, até mesmo, à invisibilidade decorrente. Ao voltar à realidade, ele retrata que chorava e se entristecia, uma vez que, inserido nessa condição psicossocial, não conseguia ficar indiferente. Ele afirma que a experiência o curou de sua doença burguesa e que aqueles homens com os quais conviveu durante tantos anos, tornaram-se seus amigos. A partir disso, o estudioso passou a enxergar e a valorizar qualquer trabalhador que encontra; a mostrar-lhe o valor de sua existência. Suas últimas palavras mereceriam tornar-se uma máxima, em contrapartida aos tempos tão medíocres em que vivemos atualmente: “Respeito a qualquer ser humano, independente de sua condição social é uma relação para a qual devemos estar atentos e colocar em prática.” Se mais pessoas como Fernando Braga da Costa, psicólogo social, mas, ainda assim, um homem comum, tivessem a coragem de sair de si mesmas e de sua zona de conforto, seria possível viver em uma sociedade mais justa e humana. A vivência como gari reluziu na experiência de Fernando, o extraordinário do comum; o comum que se ocupa em supervalorizar não os títulos e/ou cargos, mas o essencial: a grandeza e a unicidade do outro.

Não somente a leitura da presente entrevista, mas também a reflexão a respeito do tema, é indicada para as pessoas de todas as esferas da sociedade. É urgente que, independente da formação ou instrução, as pessoas revejam os seus conceitos e conduta no tocante à valorização e respeito ao outro, a fim de desenvolver uma postura altruísta e mais humana. Precisa-se levantar a bandeira da “visibilidade pública”, mas não a visibilidade da função social, e sim da importância e do valor e papel que cada pessoa tem no mundo.

Fonte: autoria omitida por questões éticas

A palavra foi feita para dizer: o curso de escrita acadêmica da UFPB

Edvaldo Santos de Lira ¹

Ana Beatriz Gomes Tavares ²

Surya Aaronovich Pombo de Barros ³

RESUMO

O projeto “Estimulando a Escrita Acadêmica para a Área de Humanas” está em sua segunda edição e se originou da observação das dificuldades encontradas na produção acadêmica de alunos e alunas universitários/as, especialmente no que diz respeito à escrita de textos científicos. É dividido em dois cursos de extensão, realizados no primeiro e segundo semestre de cada ano. Os cursos são voltados para alunos/as de graduação, de mestrado e graduados/as que têm como objetivo o ingresso na pós-graduação. As atividades são desenvolvidas no Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com a finalidade de estimular a escrita acadêmica através de contato com técnicas específicas e incentivo à escrita individual e análise coletiva dos resultados. Os/as participantes das ações vêm das mais diversas áreas das humanidades. Alunos/as de Letras, História, Ciências Sociais, Pedagogia já foram contemplados/as. Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre as vivências do Projeto através dos cursos ofertados e a relevância das atividades desenvolvidas para a formação discente. Usam-se como base os textos de ECO (2008) e BECKER (2007), como também reflexões de professores universitários de outras instituições que empreenderam projetos semelhantes. Como resultado da análise, evidencia-se que as atividades resultam numa consciência mais crítica acerca do próprio texto. Os/as participantes terminam o curso com uma sensação de pertencimento ao universo acadêmico. Eles/as podem ler, escrever e reescrever textos com um olhar mais crítico, além da elevação da autoestima ao escrever o próprio texto.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita Acadêmica; Leitura e Escrita na Área de Humanas; Reescrita; Projeto de Extensão.

ABSTRACT

The project “Stimulating Academic Writing for Humanities” is in its second edition and originated from the observation of the difficulties encountered in the academic production of university students, especially concerning the writing of scientific texts. It is divided into two extension courses, held in the first and second semester of each year. The courses are aimed at undergraduate, masters and already graduated people who aim to enroll in graduate school. The activities are developed at Campus I of the Federal University of Paraíba (UFPB) to stimulate academic writing through contact with specific techniques and encourage individual writing and collective analysis of results. The participants of the actions come from the most diverse areas of the humanities. Students of Language, History, Social Sciences, Pedagogy have already been contemplated. This work aims to reflect on the experiences of the Project through the courses offered and the relevance of the activities developed for student education. It is based on the texts of ECO (2008) and BECKER (2007), as well as reflections of university professors from other institutions that have undertaken similar projects. As a result of the analysis, it is evident that the activities result in a more critical awareness of the text itself. Participants finish the course with a sense of belonging to the academic universe. They can read, write and

¹ Discente do Curso de Letras (Língua Inglesa) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. edvaldolira17@hotmail.com

² Discente do Curso de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. anabeatrizgomes@gmail.com

³ Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. surya.pombo@gmail.com

rewrite texts with a more critical eye, as well as raising their self-esteem when writing their text.

KEYWORDS: Academic Writing; Reading and Writing in Humanities; Rewriting; Extension Project.

Linhas Tortas
Graciliano Ramos

Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

1 Introdução

O ato de escrever é um trabalho árduo. É recorrente na fala de professoras/es universitárias/es, pesquisadoras/es, escritoras/as e estudantes que a escrita científica é dificultosa e requer elementos que muitas vezes passam despercebidos na formação discente. Howard Becker (2007), sociólogo americano, é um dos autores que denunciam essa dificuldade. O professor escreveu o livro "Truques de Escrita" a partir da constatação das dificuldades de suas/seus alunas/os no que tange à produção acadêmica. Nas primeiras páginas de seu livro, o intelectual reporta:

Escrevi o livro, como digo no início, porque meus alunos (e também muitos colegas) tinham problemas terríveis para começar a escrever qualquer texto acadêmico e dificuldades constantes à medida que avançavam. Tinham a sensação de que era algo impossível (BECKER, 2007, p.7).

No ambiente acadêmico, mais especificamente na área de humanas na qual o texto escrito é a principal ferramenta de estudo, é recorrente no discurso de docentes e discentes as dificuldades inerentes à produção escrita. Apesar da existência de disciplinas voltadas à metodologia do trabalho científico, à pesquisa aplicada, muitas vezes, essas não dão conta de suprir as lacunas trazidas por alunos e alunas que adentram à Universidade. Isso ocorre devido a alguns fatores: primeiro, as disciplinas voltadas à metodologia são ministradas em apenas um semestre do curso e, geralmente, nos semestres iniciais; segundo, essas disciplinas precisam abarcar uma série de assuntos que demandam mais tempo; além disso, é constante a reclamação da falta de *feedback* nas produções dos/as alunos/as e/ou a falta de oportunidade para a revisão do texto corrigido. Outro motivo é o foco em apenas um tipo de produção, deixando outras de lado.

São várias as razões para que as/os alunas/os sintam dificuldade na escrita, tanto no início da vida universitária quanto já estando em semestres avançados da graduação ou na pós-graduação.

Ao longo dos anos de docência no ensino superior, a coordenação do projeto de extensão “Estimulando a Escrita Acadêmica para a Área de Humanas – Teoria e Prática” tem observado dificuldades na produção acadêmica de graduandos/as. Nesse sentido, o Projeto surgiu com o objetivo de suprir necessidades que muitos estudantes têm em relação à escrita científica. A ação é vinculada ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e suas atividades estão sendo desenvolvidas desde março de 2018 no Campus I da UFPB.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre as vivências do Projeto através dos cursos ofertados e a relevância das atividades desenvolvidas para a formação discente nesse segundo ano de realização do Projeto. Para isso, usam-se como base os textos de ECO (2008) e BECKER (2007), como também reflexões elaboradas por professores universitários de outras instituições que empreenderam projetos semelhantes. Esse trabalho é dividido em três partes. A primeira é voltada para a explanação mais detalhada sobre o projeto e seus objetivos; a segunda traz relatos sobre as atividades de leitura; e a terceira apresenta discussões acerca do processo de correção coletiva e reescrita. Para que por fim, possamos refletir sobre os resultados obtidos e a relevância do projeto para a formação teórica e prática dos cursistas.

2 O Projeto

Como já mencionamos no tópico anterior, o Projeto "Estimulando a Escrita Acadêmica para a Área de Humanas - Teoria e Prática, surgiu das dificuldades na produção acadêmica de alunas/os universitárias/os, especialmente no que diz respeito à escrita de textos científicos. A proposição foi feita pela professora Dra. Surya Barros, docente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba que, durante as atividades na academia, vinha observando erros frequentes na produção escrita de seus estudantes. A partir dessas observações, a professora submeteu o projeto no ano de 2018 ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da UFPB, obtendo classificação com uma bolsa. Desde o primeiro ano das atividades, a professora coordenadora conta com a colaboração de dois discentes dos cursos de História e Letras, ambos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Ainda em 2018, o Projeto foi dividido em dois cursos de extensão realizados nos dois

semestres do ano. O primeiro aconteceu no período de abril a junho, e o segundo no período de julho a setembro. Em 2019, foram ofertados mais dois cursos. Um entre março e junho e outro entre julho e outubro. O objetivo principal dessas ações se concentrou em estimular a escrita acadêmica através de contato com técnicas específicas, assim como de incentivo à escrita individual e análise coletiva dos resultados. Como público alvo, tivemos alunos/as de graduação, mestrado e alunos/as já graduados/as que tinham como objetivo o ingresso na pós-graduação. Atualmente, o Projeto está ofertando um curso para participantes das ações anteriores. Intitulado “Estimulando a Escrita Acadêmica - Turma Avançada”, o curso tem como objetivo principal fazer com que as/os cursistas tenham contato mais direto com a escrita e a leitura crítica.

Os encontros dos cursos aconteceram na sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas - NEABI, no CCHLA, uma vez por semana, no período de 17h às 19h, de modo a possibilitar a participação de estudantes que estudavam no turno vespertino (e que podiam permanecer na Universidade), assim como de estudantes que estudavam a noite (e que tinham como chegar antes), e alunas/os do turno matutino que estavam interessados/as em participar das atividades. Esse horário visava, ainda, possibilitar a participação do público externo que tinha disponibilidade de estar na Universidade no horário previsto.

Durante a oferta dos cursos tivemos estudantes vindo das mais diversas áreas das humanidades. Estudantes de Letras, Serviço Social, História, Pedagogia do Campo, Ciências Sociais, Direito, Jornalismo, Ciências das Religiões, além de estudantes de mestrado e doutorado participaram de nossas ações.

A primeira parte dos cursos tem enfoque teórico. Nela, discutimos técnicas de escrita e leitura, tipos de produções acadêmicas, importância da leitura crítica, processos de reescrita, entre outros. A segunda parte tem como foco a prática, na qual os/as cursistas produzem textos a partir do que foi estudado durante a parte teórica.

Para facilitar o acesso dos/as cursistas aos materiais usados nas aulas e/ou relacionados a temática do Projeto, criamos o blog “Projeto Estimulando a escrita acadêmica – UFPB (<https://estimulandoaescritaacademica.blogspot.com>) onde estão disponibilizados os materiais. Dentre esses materiais estão os *slides* usados nas aulas, as indicações de *sites*, a bibliografia dos livros, os resumos de cada encontro e textos relacionados ao tema. Parte do material disponível no blog consiste de textos teóricos sobre a temática do Projeto que regem a primeira parte dos cursos de extensão. Além do blog, no ano de 2019 também criamos um perfil no Instagram (@projetoescritaacademicaufpb) para facilitar a comunicação com as/os participantes das ações.

Dito isto, o próximo tópico versará sobre as atividades de leitura desenvolvidas nos cursos, e sua importância para a escrita dos/as participantes.

3 Leitura Acadêmica

A leitura é uma das atividades mais importantes na área de humanidades. Através dela podemos refletir, tomar posições, desconstruir conceitos e principalmente, aprimorar a escrita. Não podemos separar leitura e escrita, ambas andam juntas, seja na academia ou no dia-a-dia. De acordo com Marco e Sacrini (2016, p. 93)

A leitura talvez seja a atividade acadêmica mais básica com a qual os estudantes se defrontam. O enorme conhecimento acumulado nas diversas áreas das humanidades é transmitido principalmente por textos de diferentes gêneros, e somente a sua leitura metódica permite a inserção aprofundada nos amplos campos conceituais de que as disciplinas estudadas se constituem.

Apesar da leitura ser considerada uma atividade básica em relação aos cursos de humanas, por ser o texto sua principal ferramenta de estudo, às vezes, segundo os autores, a reflexão exigida em uma leitura acadêmica passa despercebida. Outro fator, relatado por cursistas, é a dificuldade de passar para o papel o que se refletiu a partir da leitura. Até conseguem entender o texto lido, todavia, na hora de escrever as conclusões feitas a partir da leitura, sentem uma grande dificuldade que muitas vezes as/os impedem de escrever alguma coisa. Marco e Sacrini (2016) apontam algumas razões possíveis para que isso aconteça. Segundo os autores, os estudantes podem estar habituados a alguns estilos de textos e outros não ou até mesmo, fazem leituras com atenção seletiva, destacando apenas fragmentos que já lhe são familiares.

O desenvolvimento dessa habilidade exige treino específico e constante. O que se tem constatado é que essas capacidades críticas que deveriam coroar a formação em humanidades para além da especificidade temática, não estão uniformemente expandindo entre as/os graduandas/os e graduadas/os, em virtude do modo que estudam e das dificuldades apresentadas durante o curso.

Visando possibilitar técnicas e métodos de estudos, principalmente no que diz respeito à produção textual dos/as cursistas, desenvolvemos atividades voltadas para a leitura crítica e reflexiva nos cursos de extensão. Essas atividades visavam treinar metodicamente certas habilidades fundamentais para a formação acadêmica durante o exercício cotidiano de formação. Além disso, essas habilidades no âmbito das humanidades são tidas como elementos centrais, são capacidades expressivas que são preponderantes nesse campo, isso ocorre em virtude da

ferramenta básica sobre o qual a formação em humanidades corre, os textos.

O indivíduo aprende a ler de várias formas, contudo no nível superior há formas específicas de leitura e escritas que os mesmos não aprenderam anteriormente. Tem-se um pressuposto de que por serem alfabetizados, os estudantes sabem lidar criticamente com os textos, contudo as instituições não se dão ao trabalho de fazer essa capacitação. Outro elemento a ser ressaltado são os vícios de linguagens e bloqueios na escrita, ausência de rigor e observação na leitura e nos textos produzidos pelos participantes.

Durante as exposições da aula, a professora junto com os cursistas, buscava compartilhar suas técnicas de leitura, como por exemplo, fazer fichamento de textos; escrever no caderno ideias-chaves; pesquisar sobre o autor que escreveu o texto; escrever em balões (ferramenta online) o que se entendeu de determinada parte; entre outros. A partir do momento que essas técnicas são compartilhadas, algum aluno, que sente dificuldade em entender um texto da maneira que ele está habituado a ler, pode refletir sobre outra forma, com base nas que foram compartilhadas, para que a sua leitura seja mais efetiva e reflexiva.

Os encontros buscaram incentivar a leitura crítica e aprimorar a escrita dos participantes através de dicas que foram de técnicas à ortográficas. As aulas visavam também esclarecer dúvidas em relação aos tipos de produção acadêmica, explicando do que cada um se trata e como devem ser construídos. Além disso, a leitura também se caracteriza como uma forte aliada da reescrita, que é defendida por escritores como Becker (2007). A realização desse processo requer uma leitura minuciosa ao texto e essa leitura pode ser feita pelos/as cursistas a partir das ações desenvolvidas.

4 Escrita e Reescrita

Como o Graciliano Ramos escreve no poema que abre esse texto, a palavra não foi feita para enfeitar o texto. Ela precisa ter sentido. Palavras têm o poder de expressar o que se sente, e o que se defende. Além disso, a escrita é caracterizada por etapas. Nós escrevemos, lemos o que escrevemos, por vezes apagamos tudo e começamos do zero, revisamos o texto escrito e reescrevemos. Esses processos são importantes para a consistência do texto, visto que ao ler o texto mais de uma vez, podemos perceber erros, aspectos que podemos melhorar, entre outros.

Como já mencionamos, as atividades práticas consistiram em produção de artigos científicos. Os/as cursistas desenvolveram os artigos por etapas. Primeiro o resumo, depois a

introdução, desenvolvimento, e por último conclusão. A cada parte produzida, aconteciam as correções coletivas que se caracterizam como um dos momentos mais marcantes do Projeto. As correções eram guiadas pela professora coordenadora, e todos/as os/as cursistas participavam dando dicas e sugestões pertinentes aos textos expostos.

A partir das correções coletivas, os/as cursistas podiam refletir sobre o texto corrigido, além das sugestões dadas, e reescrevê-lo. Esse era um dos objetivos das correções, tendo em vista que muitos/as alunos/as reclamavam que não tinham oportunidade de reescrever textos nas disciplinas da graduação e pós-graduação. Além disso, existe também a grande demanda de trabalhos na graduação que faz com que os/as alunos/as não tenham tempo de revisar o trabalho escrito e/ou corrigido. Howard Becker (2007, p.33) reflete sobre essa dificuldade denunciando que “os estudantes de graduação não têm tempo de reescrever, visto que muitas vezes precisam entregar vários trabalhos na mesma época do ano”.

Reescrever é parte fundamental do processo de escrita e se caracteriza como uma ferramenta indispensável para o sucesso de um texto. Como Becker (2007) destaca, as/os estudantes de graduação não têm muita oportunidade para reescrever seu texto, e consequentemente

ficam preocupados com a versão que redigem, o que é compreensível. Eles sabem que poderia ser melhor, mas não será. O que escrevem fica assim mesmo. Desde que esse documento se mantenha confidencial, na relação convencionalmente privada entre aluno e professor, não constrangerá demais o autor (BECKER. 2007, p. 33).

Nesse caso, os/as estudantes que têm oportunidade de reescrever o texto não só garantem uma produção mais elaborada e bem escrita, como também elevam sua autoestima. Isso se reflete devido ao fato de que o exercício de reescrita amplia o conhecimento em diversas maneiras e consequentemente, os/as deixam mais seguros/as do que escreveram. A escrita por etapas também teve como objetivo alertar os/as cursistas que os tópicos de um artigo não são fragmentos independentes, como sugerem Marco e Sacrini (2016, 2016, p. 93),

o texto acadêmico é, ao menos idealmente, um todo estruturado argumentativamente, no qual todas as partes cumprem funções específicas na realização de sua tarefa global: defender posições. Em seguida, cumpre acentuar que a boa leitura acadêmica deve ser capaz de recuperar o movimento expositivo completo do texto tal como estruturado pelo autor.

Desse modo, o processo de reescrita também é relevante para que a leitura exigida no texto acadêmico seja mais efetiva. Ao ler o texto mais de uma vez, o/a escritor/a reflete sobre suas ideias, sobre a apresentação do seu trabalho, a formalidade, a apresentação, entre outros. Como

denunciam os autores Osório e Souza (2003, p.86)

a reescrita constitui uma atividade ideal para a melhoria das produções textuais. A sua importância reside no fato de que ela pode levar o aluno a um trabalho de reflexão sobre a forma de se expressar, ao exercício de interrogar, de recolocar hipóteses sobre a sua própria linguagem, além de favorecer o aperfeiçoamento da melhor maneira de se fazer entender pelos interlocutores.

O processo de reescrita é parte importante da escrita e não pode se limitar a revisões ortográficas e/ou gramaticais. A revisão do texto precisa ir além, é necessário fazer quem está reescrevendo refletir sobre suas ideias, seus argumentos, sua postura diante do seu próprio texto. Nas correções coletivas, sempre buscamos fazer questionamentos diretamente a quem escreveu determinado texto para que ela/ele pudesse refletir acerca do seu próprio texto, tendo em vista que erros podem passar despercebidos na hora da escrita. As perguntas se assemelham ao modelo de perguntas desenvolvido pelo o site *on-line writing lab* (<https://owl.purdue.edu/index.html>) como instruções para estudantes refletirem sobre o processo de escrita e revisão da produção textual.

Sou gentil com meu leitor incluindo no meu texto o que ele precisa saber e só o que ele precisa saber?
Meu texto tem uma tese ou propósito?
Os parágrafos se relacionam com a tese ou propósito?
Cada parágrafo tem um tópico frasal com a idéia central?
Os detalhes de cada parágrafo se relacionam com a idéia central?
Alguns detalhes devem ser movidos para outro parágrafo? Há uma frase de conclusão para o parágrafo?
Há transição entre os parágrafos?
O verbo concorda com o sujeito?
A relação pronominal/antecedente está correta?
Cada frase contém uma oração independente e apenas uma?
Há frases muito longas que devem ser separadas?
Há seqüências de frases muito curtas? Há palavras faltando?
Há palavras repetidas? (ON-LINE WRITING LAB, 1995 apud LEFFA, 2008, p.4).

Perguntas como essas funcionam como mediadoras para a reflexão sobre o próprio texto. Essa reflexão só acontece a partir de uma revisão do que já foi escrito. A relevância da reescrita se dá justamente por isso, ao revisar o texto, o/a autor/a pode assumir uma postura crítica e reflexiva para assim modificar/alterar e conseqüentemente melhorar o texto. Como apontam os autores Osório e Souza (2003, p.87),

Ao revisar seus textos, o aluno terá oportunidade de reconsiderar uma série de decisões, tomadas desde o início da produção, a começar pelos objetivos a que o texto se propõe, até suas qualidades lingüísticas e de estilo, dependendo do público que pretende atingir. O autor realiza essa avaliação relendo, por diversas vezes o texto, saindo de sua posição de produtor e tentando tomar o lugar do leitor.

Dessa forma, concluímos que as atividades de reescrita resultaram numa consciência mais crítica acerca do próprio texto e também sobre o texto do outro. Durante as correções coletivas dos trabalhos, era notório a participação e o engajamento das/os cursistas. Além disso, essa atividade se caracteriza como pilar do projeto, tendo em vista que dá a oportunidade de contato direto com a escrita científica.

5 Algumas Considerações

Exercitar a escrita acadêmica é primordial para o desenvolvimento de habilidades tão cobradas na academia. A relevância do Projeto se concentra na oportunidade de estudantes terem contato direto com a escrita científica através de atividades de leitura e produção textual. É recorrente no discurso de cursistas que já foram contempladas/os pelas ações do projeto que as atividades contribuíram direta e indiretamente para seleção de mestrado, concurso, elaboração de TCC, artigos e até publicação de trabalhos em periódicos.

A partir do que discutimos nesse texto, foi possível concluir que as atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto “Estimulando a Escrita Acadêmica para a Área de Humanas - Teoria e Prática” resultam numa consciência mais crítica acerca do próprio texto e também sobre o texto do outro, de uma sensação de pertencimento ao universo acadêmico, além da elevação da autoestima ao escrever e mostrar a própria produção textual.

No que diz respeito aos colaboradores do Projeto, essas atividades resultaram num pensamento mais crítico e reflexivo acerca dos textos acadêmicos. Além disso, as atividades foram de suma importância para o desenvolvimento de habilidades que são muito cobradas nos cursos de ambos discentes (Letras e História). Como resultado geral, foi possível constatar que as/os cursistas finalizaram os cursos com uma sensação de pertencimento na academia. A partir das atividades, eles e elas puderam ler, escrever e reescrever textos com um olhar mais crítico e reflexivo, além de ajudar na elevação da autoestima para com a própria escrita.

Referências

BECKER, Howard. *Truques da escrita - para começar e terminar teses, livros e artigos*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

NUNES, José. *Como eu escrevo (site)*. Disponível em: <<https://comoeuescrevo.com/>> acesso em:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

17/11/2019.

Dicas de escrita (site). Disponível em: <http://www.dicasdeescrita.com.br/> acesso em: 02/07/2018

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. - São Paulo: 21. ed. Editora Perspectiva, 2008.

LEFFA, Vilson J. *O processo de auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional da ANPOLL, João Pessoa, 2 a 6 de junho de 1996, p. 390

OSÓRIO, Alda M. do Nascimento; SOUZA, Tereza Bressan. *A Reescrita de Texto: Um Projeto Dialógico*. Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 18, p. 78-89, 2003.

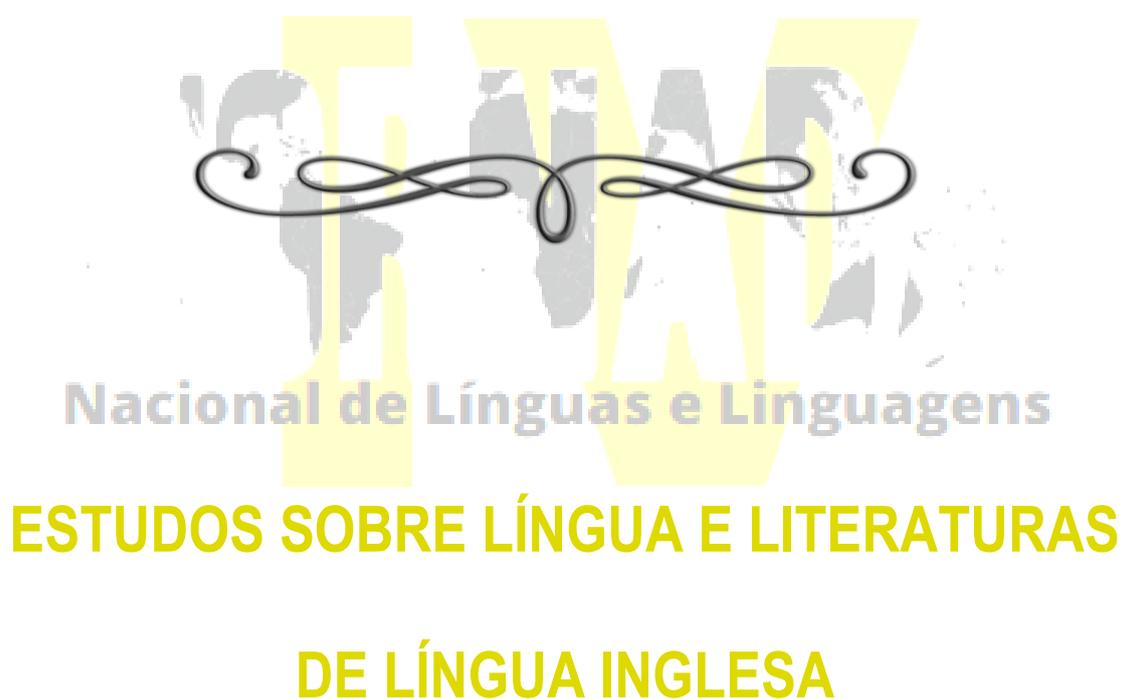
Projeto Estimulando a escrita acadêmica - UFPB 2018. Disponível em: <https://estimulandoaescritaacademica.blogspot.com/> acesso em: 09/11/2018

OWL / Purdue Writing Lab. Purdue Online Writing Lab. Disponível em: <https://owl.purdue.edu/index.html> Acesso em: 17/11/2019.

SACRINI, Marcus; MARCO, Valéria de. *Breves Considerações sobre o Curso "Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades"*. São Paulo. Rev. Grad. USP, vol. 1, nº 1, julho 2016.

Nacional de Línguas e Linguagens

Grupo de Discussão 4:



**Pronúncia do inglês para brasileiros: um estudo sobre
o ensino de acentuação de palavras¹ / *English
pronunciation for Brazilians: a study about word stress
teaching***

Ana Beatriz Miranda Jorge ²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar como o professor apresenta a acentuação de palavras ao longo de um curso de pronúncia do inglês para brasileiros. Os dados gerados consistem em gravações de trechos das aulas do curso de pronúncia *English Pronunciation for Brazilian Learners* que foi ofertado pelo programa Inglês sem Fronteiras, na UFCG; e de um questionário que foi aplicado ao professor participante. A fundamentação teórica é dividida em *Origem e concepções de pesquisas em sala de aula de línguas* (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004; GIL, 2005; BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2016); e *Características da acentuação de palavra na pronúncia do aprendiz brasileiro de inglês* (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015). Ao apresentar a acentuação de palavras, percebemos que o professor utilizou duas técnicas de ensino: (1) Comparação dos padrões de acentuação entre o Português Brasileiro (PB) e o inglês, revelando, assim, a teoria da Análise Contrastiva (CELCE-MURCIA, 2010) na sua prática; e (2) Relação das dificuldades de aquisição da acentuação do inglês com resultados de pesquisa em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros. A presença de uma teoria de aquisição fonológica nos fez refletir acerca da importância de considerar a língua materna do aprendiz durante o processo de aquisição de pronúncia de uma língua estrangeira, assim como a presença de resultados de pesquisa nos fez refletir sobre a relação entre pesquisa e ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de pronúncia; Aprendizes brasileiros de inglês; Acentuação de palavras.

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate how the teacher presents word stress through an English pronunciation course for Brazilians. The data collected consists of recordings of the pronunciation classes in the course English Pronunciation for Brazilian Learners, which was offered by the Inglês sem Fronteiras program, at UFCG; and of a questionnaire that answered by the teacher. The theoretical support is divided into Origin and concepts of language classroom research (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004; GIL, 2005; BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2016); and Word stress characteristics in the pronunciation of Brazilian learners' English (LIEFF; NUNES, 1993; BAPTISTA, 2001; SCHUMACHER; et al, 2002; GODOY; et al, 2006; LIEFF; et al, 2010; SILVA, 2015). Through the analysis, we present transcribed excerpts to exemplify the practice of the teacher. By presenting word stress, the teacher used two teaching

¹ Este trabalho é um recorte da monografia intitulada *A prática docente no ensino de pronúncia do inglês para brasileiros* (JORGE, 2018).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba, Brasil. Contato: anabmjorge@gmail.com

techniques: (1) Comparison of the Brazilian Portuguese (BP) and English stress patterns, revealing, therefore, the Contrastive Analysis (CELCE-MURCIA, 2010) in his practice; and (2) Relation of the English stress acquisition difficulties with research results of Brazilian pronunciation intelligibility. The presence of a phonological theory made us reflect about the importance of considering the learner's mother tongue during the process of pronunciation acquisition of a foreign language, as well as the presence of research results made us reflect about the relation between research and teaching.

KEY-WORDS: *Pronunciation teaching; Brazilian learners' English; Word stress.*

1 Introdução

Segundo Allwright e Bailey (2004), além das pesquisas em sala de aula se caracterizarem como uma área de investigação dinâmica, seus resultados podem ser relevantes para várias facetas do ensino, elaboração de cursos, desenvolvimento de materiais didáticos e formação docente (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Um dos principais focos dessas pesquisas é investigar como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem neste ambiente, incluindo a prática do professor como um dos diversos fatores que compõem a sala de aula.

Há um certo negligenciamento em sala de aula de língua estrangeira, no que concerne o ensino de pronúncia do inglês, (KELLY, 2000), principalmente em situações em que o léxico e a gramática são considerados mais importantes (CELCE-MURCIA, 2010). Um dos fatores que pode influenciar no processo de aprendizagem de pronúncia é a língua materna do aprendiz (KENWORTHY, 1987; KELLY, 2000; CELCE-MURCIA, 2010). Entretanto, nenhum dos referidos autores sugerem um ensino de pronúncia voltado para as dificuldades específicas provindas da língua materna dos aprendizes. No Brasil, apesar das turmas de aprendizes de inglês serem monolíngues, o ensino de pronúncia de inglês para brasileiros ainda é um tema pouco explorado em pesquisas (cf. LIMA JÚNIOR, 2010; RAMOS, 2014).

O objetivo deste trabalho é investigar de que forma o professor apresenta a acentuação de palavras ao longo de um curso de pronúncia do inglês para brasileiros. Este artigo está dividido em tópicos intitulados (2) Metodologia, em que os procedimentos da coleta de dados são descritos, assim como informações sobre o participante desta pesquisa; (3) Fundamentação teórica, em que apresentamos a origem e as concepções da pesquisa em sala de aula, assim como as características da acentuação de palavras do aprendiz brasileiro de inglês sob a perspectiva da Análise Contrastiva (CELCE-MURCIA, 2010); (4) Análise dos dados, em que apresentamos excertos de trechos do curso a fim de responder e discutir o objetivo de pesquisa; e (6)

Considerações finais, em que retomamos o objetivo do trabalho, assim como suas possíveis contribuições para o ensino de pronúncia para brasileiros.

2 Metodologia

A metodologia está dividida em (1) Tipologia de pesquisa; (2) Contexto da pesquisa e coleta de dados; (3) Participante da pesquisa.

Em relação a (1), esta pesquisa se caracteriza como *qualitativa* (MOREIRA; CALEFFE, 2006), pois “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (p. 73). Segundo Moreira e Caleffe (2006), os dados de uma pesquisa qualitativa geralmente são verbais e são coletados através da observação, da descrição e da gravação, tais como são os deste estudo. Além de qualitativa interpretativista, esta pesquisa é do tipo *etnográfica* (ANDRÉ, 1995). Por se tratar de uma metodologia que busca descrever um determinado recorte social, André (1995) afirma que quando o foco da pesquisa se trata da educação, “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido restrito.” (p. 28).

Em relação a (2), o contexto deste estudo consiste em um curso de pronúncia intitulado *English Pronunciation for Brazilian Learners*, o qual foi ofertado pelo Núcleo de Línguas (NuLi) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que faz parte do programa Idiomas sem Fronteiras³ (IsF). O curso era direcionado para alunos de nível intermediário e teve duração de oito aulas de, aproximadamente, uma hora e meia cada. O principal objetivo do curso era apresentar e conscientizar os alunos sobre hábitos de pronúncia de falantes brasileiros de língua inglesa.

O período de coleta de dados ocorreu entre 17 de outubro e 10 de novembro de 2016. Os instrumentos de coleta utilizados foram: gravações em áudio das oito aulas (totalizando, aproximadamente, doze horas de gravação) e um questionário aplicado ao professor (Anexo I – Questionário), a fim de traçar um perfil detalhado do participante enquanto aluno da graduação de Letras/Inglês e professor de língua inglesa. O corpus desta pesquisa, portanto, é constituído de trechos das aulas gravadas que buscam responder o objetivo desta pesquisa; e das respostas obtidas no questionário aplicado ao professor (cf. seção 1).

³ Idiomas sem Fronteiras é um programa promovido pelo MEC e pela CAPES, e seu principal objetivo é promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em 03 dez. 2019.

Em relação a (3), o professor participante, durante a coleta de dados, cursava o sétimo semestre letivo da graduação de Letras/Inglês da UFCG, e era bolsista do IsF. Durante a ministração do curso de pronúncia que é o contexto desta pesquisa, o professor já havia cursado a disciplina Fonética e Fonologia da Língua Inglesa na graduação. Além do curso de pronúncia *English Pronunciation for Brazilian Learners*, sua experiência como professor de pronúncia da língua inglesa inclui um *workshop* que ele ministrou com outro professor, em que ambos focalizaram os sons que tendem a causar mais dificuldade para os falantes brasileiros pronunciarem.

Além da experiência docente, o professor também participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos 2013/2014 e realizou uma pesquisa na área de inteligibilidade de pronúncia de língua inglesa.

3 Fundamentação teórica

A fundamentação teórica está organizada entre os seguintes subtópicos: (3.1) Pesquisas em sala de aula e alguns estudos desenvolvidos no Brasil; e (3.2) Características da acentuação de palavras do aprendiz brasileiro de inglês. As citações diretas aqui apresentadas foram traduzidas pela autora do trabalho.

3.1 Pesquisas em sala de aula: origem e concepções

A sala de aula é um ambiente rico de investigação, pois, segundo Allwright e Bailey (2004), outras questões além da interação podem ser investigadas nesta área de pesquisa, como a maneira que o professor responde aos erros dos alunos; os tipos de insumos linguísticos presentes no ambiente; dentre outros. Um dos principais fatores que constitui a pesquisa em sala de aula é a coleta de dados (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Este procedimento se refere aos registros do que ocorre dentro desse ambiente de ensino que auxiliarão na análise da pesquisa. Allwright e Bailey (2004) apresentam duas maneiras de obter tais registros: através de esquemas de observações⁴ e gravações das aulas; e de entrevistas e/ou questionários com os participantes envolvidos na investigação. A depender dos objetivos propostos em uma pesquisa, cabe ao

⁴ Os esquemas de observação consistiam em listas de categorias sobre o que era considerado um comportamento ideal do professor e do aluno no que concerne um ensino eficiente (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004, p. 6).

pesquisador escolher qual(is) registro(s) se adequa(m) mais em responder seus objetivos de pesquisa.

Somente na década de 1960 a sala de aula de ensino de línguas ganhou foco nas pesquisas em sala de aula. As investigações, neste período, consistiam em descobrir qual método de ensino de língua era considerado o mais eficiente e o mais recomendado para professores. Os resultados das investigações se mostravam incertos, e à medida que o tempo passava ficava evidente que não fazia sentido tentar provar que existia um método de ensino absolutamente superior aos demais (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Desta forma, Allwright e Bailey (2004) explicam que alguns pesquisadores resolveram mudar o foco de investigação nas pesquisas em sala de aula de qual o melhor método para quais eram as melhores técnicas de ensino. Apesar da mudança no foco de investigação, a natureza prescritiva das pesquisas permaneceu, isto é, ainda se buscava prescrever aspectos metodológicos que constituíssem um ensino eficiente.

Uma posterior mudança nos objetivos das pesquisas em sala de aula de língua envolveu dois pontos: (1) um recuo de uma abordagem prescritiva para uma abordagem descritiva; e (2) um recuo de técnicas de ensino para processos de ensino (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004). Os referidos autores afirmam que: “Esses movimentos, juntos, significavam uma tentativa de encontrar formas de descrever os processos que ocorrem na sala de aula e descobrir o que de fato ocorre nesse lugar.”⁵. O ensino-aprendizagem, a partir de então, não era mais visto como um produto, e sim, como um processo (GIL, 2005).

Diferentemente dos focos de investigação das décadas de 1960 e 1970 que buscavam determinar o melhor método de ensino (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004), Gil (2005) apresenta outros focos voltados para a prática do professor de língua estrangeira, como suas crenças, suas atitudes e suas percepções. A referida autora afirma que segue, em suas pesquisas, uma natureza descritiva e interpretativa, e defende que o ensino-aprendizagem de línguas é “um processo dinâmico que é socialmente construído.” (GIL, 2005, p. 11).

Assim como Gil (2005), Barbirato e Almeida Filho (2016) corroboram com o argumento de que a interação em sala de aula contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, contrariamente ao que Allwright e Bailey (2004) discutem sobre a interação ser o foco de investigação mais relevante nessa área de estudo, Barbirato e Almeida Filho (2016, p. 11) afirmam que além de existirem tipos de interação na sala de aula, “nem todo tipo de interação que é criado

⁵ “These two moves, taken together, meant trying to find ways of describing classroom processes to find out what actually happens in language classes.” (ALLWRIGHT; BAILEY, 2004, p. 9)

na sala de aula pode ser relevante para a aquisição.”

3.2 Características da acentuação de palavras do aprendiz brasileiro de inglês

As características aqui apresentadas são baseadas no contraste sonoro entre o português brasileiro (PB) e o inglês, baseando-se, conseqüentemente, na teoria de aquisição fonológica denominada Análise Contrastiva (CELCE-MURCIA, 2010). Esta teoria propõe que “aquisição de uma segunda língua é ‘filtrada’ pela língua materna do aprendiz”⁶. Isto é, da mesma forma que a aquisição é facilitada em casos cujos sons da língua alvo se assemelham com os da Língua Materna (LM), ela é dificultada em casos cujos sons não são semelhantes ou são inexistentes na LM.

Entretanto, Celce-Murcia (2010) afirma que apesar da Análise Contrastiva prever quais sons da língua alvo representam um obstáculo para o aprendiz, ela se mostrou, ao passar do tempo, incapaz de prever o grau de dificuldade que o aprendiz poderia ter diante de tais sons.

O PB e o inglês apresentam algumas semelhanças de acentuação de palavras (LIEFF; et al, 2010), como o fato de que a mudança de acentuação de uma palavra pode mudar sua classe gramatical (e.g. *dúvida/duvida* em PB e *récord/recórd* em inglês) (SILVA, 2015, p. 28). Baptista (2001) acrescenta que uma das particularidades da acentuação de palavras do inglês é a redução de vogais em sílabas não acentuadas, as quais geralmente são pronunciadas como [ə] ou [ɪ].

Esta particularidade de vogais reduzidas em sílabas não acentuadas representa um obstáculo para o falante brasileiro, que, devido ao PB, tende a pronunciar as sílabas de forma clara e explícita (LIEFF; NUNES, 1993). As referidas autoras, assim como Schumacher et al (2002) e Lief et al (2010), acrescentam que há uma tendência do falante brasileiro de transferir padrões de acentuação do PB para o inglês em palavras que, ortograficamente, são semelhantes, como em *confortável/comfortable* (LIEFF; NUNES, 1993) *instrumento/instrument* (SCHUMACHER; et al, 2002) *comum/common* (LIEFF; et al, 2010).

4 Análise dos dados

A fim de ilustrar os recortes percebidos ao longo do curso de pronúncia *English*

⁶ “Second language acquisition is filtered through the learner’s first language.” (CELCE-MURCIA, 2010, p. 19)

Pronunciation for Brazilian Learners, alguns excertos de trechos⁷ das aulas serão utilizados. Em seguida, faremos uma breve discussão sobre a prática do professor participante, relacionando-a com as respostas deste no questionário aplicado (cf. seção 2).

Ao abordar o conteúdo de acentuação de palavras, o professor apresenta através de exemplos do léxico da língua inglesa, cuja acentuação, quando mudada, altera a classe gramatical da palavra. Foram elas: *project, increase, object, decrease, permit, conflict, present, contrast* e *desert*. Após pronunciar estas palavras com a acentuação na primeira sílaba (indicando que é um substantivo) e, depois, na segunda sílaba (indicando que é um verbo), o professor menciona reduções de vogais em sílabas não acentuadas, tal como Baptista (2001) menciona (cf. subseção 3.2). No excerto a seguir (linhas 42-62), o professor faz o seguinte comentário:

42. vowel /u:/ ok? So it's very important to distinguish this ok stress. Not just for nouns and
 43. verbs but for any word. And we have to remember that transferring stress pattern from
 44. Portuguese into English is very problematic ok there is one word uh for example one tha-
 45. that's **two**, actually that are very problematic for students the words comfortable and
 46. vegetable ok?... How do we say vegetable in Portuguese? (escreve no quadro a palavra
 47. vegetable)
 48. M1 - Vegetal
 49. T - (escreve no quadro a palavra vegetal) The stress is on the ta right? Here... and
 50. comfortable? (escreve no quadro a palavra comfortable)... How do we say in
 51. Portuguese?
 52. M1 - Confortável
 53. T - (escreve no quadro a palavra confortável) Uhm... so here students tend to say
 54. [vədʒə'teɪbəl] and [kəfər'teɪbəl] ok? When actually the stress is on the first syllable
 55. ['vɛdʒtəbəl]... ['kəmfərtəbəl] ok instead of vegetal and confortável. So how are we
 56. supposed to know the stress?... Just like the pronunciation of any word... you go to the
 57. dictionary and you check it there is no formula magic formula ok and the stress if you have
 58. a dictionary where is the dictionary is there... anyway I'll bring it next class in our last class
 59. but here you can see the stress is determined by this ok the following uhm syllable is the
 60. stressed one so if it's here it means this one is not stressed but the following ok? Here
 61. ['prɒdʒɛkt] here [prə'dʒɛkt]... ['pɜrmit] [pər'mɪt] ok? (aponta para o símbolo de
 62. acentuação no quadro)

Apesar de ter iniciado a apresentação da acentuação de palavras através do léxico da língua inglesa, é possível observar no excerto anterior uma relação que o professor faz com a acentuação do PB (linhas 43-44). Segundo Lief e Nunes (1993), Schumacher et al (2002) e Lief

⁷ Os símbolos utilizados nos trechos nesta análise são adaptados das convenções de Allwright e Bailey (2004). São eles: T – Professor; M1, M2, M3... – Aluno identificado; F1, F2, F3... – Aluna identificada; MV ou FV – Voz masculina ou feminina de áudios de exercícios; LLL – Alunos; LLL – Alunos em coro; ... – Pausa; () – Comentários; [] – Transcrição fonética; X – palavra incompreendida; XX – frase incompreendida; “ ” – Leitura em voz alta de algum texto escrito; **Negrito** – Ênfase na palavra.

et al (2010) (cf. subseção 3.2), há uma tendência do aprendiz brasileiro transferir padrões de pronúncia do PB para o inglês, principalmente quando, ortograficamente, as palavras são semelhantes. No excerto anterior, o professor destaca duas palavras em que essa transferência é percebida: *vegetal* e *confortável*. Segundo o professor, suas respectivas traduções, *vegetable* e *comfortable*, são pronunciadas com o padrão de acentuação do PB: [vədʒə'teɪbɔw] e [kəfər'teɪbɔw], respectivamente (linha 54). Concomitantemente, o professor explica para os alunos o símbolo fonético que representa a acentuação da sílaba tônica e reforça o uso do dicionário para conferir a acentuação de qualquer palavra.

A comparação dos padrões de acentuação do PB e do inglês feita pelo professor revela que o aprendiz brasileiro tende a transferir o padrão de acentuação de sua língua materna para a língua estrangeira em situações de palavras ortograficamente semelhantes. Portanto, percebemos que na fala do professor subjaz a AC (CELCE-MURCIA, 2010) (cf. subseção 3.2).

Posteriormente, antes de realizar um exercício de percepção sobre padrões de acentuação chamado “Stress Maze”, o professor apresenta dados de uma pesquisa que ele realizou na área de inteligibilidade de pronúncia (linhas 01-22):

01. T - Now... we have a “stress maze” let me see how much time we have left... oh we have
 02. fifteen minutes we have a lot of time. Ok oh just- we have data from a research that I carried
 03. out I'm very proud of it ok? And this is part of my monograph. Ok so in this- remember
 04. those studies that I always talked about? So I carried out those types of research ok? So this
 05. research wa- happened between Brazilians ok so here speakers of English as a foreign
 06. language and a listener that speaks English as a second language. Now, speakers of English
 07. as a second language they **don't** stress they don't have a stress pattern like native
 08. speakers. They will change stress ok? But... even with this variation, check what happens
 09. with the words native, police, Brazil, fluently, and museum. So native here is the
 10. pronunciation ok that we have for the American and British because we use them as a
 11. reference (mostra no slide as transcrições das palavras native, police, Brazil, fluently e
 12. museum, acompanhadas de suas respectivas transcrições de acordo com as variedades-
 13. padrão do inglês). So native stress on the first one Brazilian said [na'tɪv]... police was
 14. pronounced as ['pɒlɪs]... Brazil was pronounced as ['breɪzɪl]... fluently was pronounced
 15. as [flu'entli]... and museum was pronounced as ['mju:zɪəm] ok? So most of them was not
 16. understood. The majority was not understood. Except for this one (aponta para a palavra
 17. fluently) because the speaker read the sentence- the listener read the sentence and said “oh
 18. I pronounce fluently as [flu'entli] too”. So this was the reason why the listener was 20. able
 19. to understand the Brazilian ok? So you don't want **that** to happen to you ok? So it's better
 20. to have a- an accent as a reference so either the American or the British because... because
 21. the world is like this and try to stress as close as you can to the way they do because the
 22. chances of you being understood are bigger ok?

Os participantes da pesquisa, segundo o professor, consistiam em falantes brasileiros e

um grupo de ouvintes que usam o inglês como segunda língua. Segundo o professor, falantes de inglês como segunda língua não possuem um padrão de acentuação como os falantes nativos do inglês (linhas 07-08). Mesmo assim, ao serem expostos às palavras *native*, *police*, *Brazil*, *fluently* e *museum*, pronunciadas pelos brasileiros como [na'tiv], ['pɒlis], ['breɪzɪl], [flu'entli] e ['mjuzɪəms], respectivamente, isto é, com a acentuação diferenciada do padrão, os ouvintes participantes da pesquisa não compreenderam a maioria dessas palavras (linhas 15-16).

Com base nos resultados da pesquisa que ele realizou, o professor aconselha os alunos a se basearem em um sotaque padrão do inglês – seja o americano, seja o britânico – para evitar a acentuação diferenciada, uma vez que as chances de não ser entendido são grandes (linhas 21-22).

Percebemos uma constante no que concerne a abordagem da acentuação no curso de pronúncia: o professor sempre compara os aspectos de acentuação entre o PB e o inglês. Esta comparação nos revela a AC (CELCE-MURCIA, 2010) como teoria de aquisição fonológica subjacente a sua prática ao longo do curso, pois é a partir da comparação que o professor explica a dificuldade desse aspecto sonoro para os alunos.

Além da comparação da acentuação de palavras entre o PB e o inglês, percebemos outro aspecto de apresentação recorrente: o professor participante relaciona a dificuldade que a acentuação representa para os aprendizes brasileiros com resultados de pesquisa na área de inteligibilidade de pronúncia que envolvem brasileiros. Desta forma, diante de uma técnica de comparação de um aspecto sonoro em dois idiomas e de uma relação da dificuldade de aquisição de um aspecto sonoro com resultados de pesquisa em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros, podemos inferir que estas duas técnicas se caracterizam, neste caso, como técnicas de ensino do professor participante.

É importante destacar, pois, a relação entre pesquisa e ensino feita pelo professor participante. Como afirmado por ele (linhas 02-06), alguns dos resultados de pesquisa apresentados ao longo do curso são frutos de um estudo que ele realizou na área de inteligibilidade de pronúncia, conforme detalhado no questionário que lhe foi aplicado. O professor participante não só menciona resultados de pesquisas em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros ao longo do curso, como também se posiciona, enquanto pesquisador da área, acerca de alguns sons do inglês considerados problemáticos para brasileiro, baseando seus argumentos nos resultados da pesquisa que ele realizou.

Além da relação entre pesquisa em ensino, cabe aqui salientar a postura maleável que o

professor também assumiu durante o curso. É possível perceber esta postura na maioria das apresentações dos sons, uma vez que ele aconselha, adverte, exemplifica, argumenta, dentre outras ações descritas ao longo da análise. Sua formação acadêmica, de acordo com o que foi informado no questionário (cf. seção 2), mostra que para ele a conscientização da pronúncia é uma de suas principais metas para com os alunos, e sua experiência com pesquisas na área de inteligibilidade de pronúncia de brasileiros foi sua maior influência na sua prática.

No que concerne ao ensino de pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros, podemos inferir que apresentar um sistema sonoro de uma língua estrangeira comparando com o da língua materna do aprendiz parece ser confortável para este, uma vez que ele pode criar referenciais sobre como pronunciar certos sons da língua estrangeira que são considerados difíceis.

5 Considerações finais

Considerando o objetivo proposto neste trabalho, concluímos que o professor participante ao longo do curso *English pronunciation for Brazilian learners* utilizou duas técnicas de ensino: através da comparação dos padrões de acentuação do PB e do inglês, revelando a AC (CELCE-MURCIA, 2010) como teoria subjacente à prática do professor; e através da relação de resultados de pesquisas em inteligibilidade de pronúncia de brasileiros, revelando que o professor relacionou pesquisa e ensino na sua prática. Além disso, percebemos um envolvimento com a área de inteligibilidade de pronúncia de brasileiros, uma vez que ele realizou uma pesquisa nesta área e mencionou sua autoria em certos momentos do curso.

Ensinar a pronúncia de uma língua estrangeira comparando o sistema sonoro desta com o da língua materna do aprendiz cria um acervo de referências sonoras para o aprendiz. O contraste dos sistemas sonoros das duas línguas pode tornar o processo de aquisição de pronúncia do aprendiz mais consciente, uma vez que ele estará ciente das dificuldades de pronúncia que ele possa ter devido às diferenças entre sua língua materna e a língua estrangeira em questão.

Reconhecemos as limitações deste estudo no que diz respeito a analisarmos a prática de apenas um professor. Esperamos que este estudo contribua para o ensino de pronúncia de inglês para brasileiros, principalmente para alunos da graduação de Letras Inglês, isto é, futuros docentes da língua inglesa. Ter ciência de quais sons do inglês representam obstáculos para o brasileiro pode influenciar a prática desses futuros professores de inglês, assim como influenciou

a do professor participante. Da mesma forma, ter conhecimento de pesquisas em inteligibilidade de pronúncia realizadas com brasileiros pode contribuir ainda mais para com a prática do professor, uma vez que os resultados destas pesquisas podem complementar a apresentação das dificuldades de pronúncia do inglês comuns ao brasileiro, e demonstrar seus possíveis efeitos em contextos de inteligibilidade.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. *Focus on Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BAPTISTA, B. Frequent pronunciation errors of Brazilian learners of English. In: FORTKAMP, M.; XAVIER, R. (Orgs.) *EFL teaching and learning in Brazil: Theory and Practice*. Florianópolis: Insular, 2001, p. 223-230.

BARBIRATO, Rita de Cássia; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Orgs.) *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GIL, Gloria et al. (Orgs.) *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE*. Florianópolis: UFSC, 2005.

GODOY, S. et al. *English Pronunciation for Brazilians*. São Paulo: Disal, 2006.

KELLY, Gerald. *How to teach pronunciation*. London: Pearson, 2000.

KENWORTHY, Joanne. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman, 1987.

LIEFF, C. et al. *Descobrimos a pronúncia do inglês*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LIEFF, C.; NUNES, Z. English pronunciation and the Brazilian learner: How to cope with language transfer. *Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation SIG*, v. 12, p. 22-27, August 1993.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p.747-771, 2010.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

RAMOS, Paulo Roberto de Souza. Considerações sobre o ensino de pronúncia do inglês como língua internacional a falantes do português brasileiro. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 10., 2014, Porto Alegre. *Anais Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação do UniRitter*. Porto Alegre: Uniritter, 2014.

SILVA, Thaís Cristófaró. *Pronúncia do inglês para falantes do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHUMACHER, C. et al. *Guia de Pronúncia do Inglês para Brasileiros*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.



Ensino de literatura nas aulas de língua inglesa através da ficção científica/*Literature teaching in english language classes through science fiction*

Ana Maria Lourenço de Andrade (UFCG)¹
Profa. Dra. Daise Liliã Fonseca Dias (UFCG)²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de ensino de literatura para aulas de língua inglesa, através da ficção científica. Autores como Kramersch (1998) defende que o professor de idiomas não deve se esquecer de incluir nas aulas o conhecimento cultural do idioma-alvo, visto que a cultura se manifesta por meio da língua, sendo esta uma expressão da identidade dos falantes. Assim, o uso da literatura nas aulas de língua inglesa servirá para se trabalhar de modo autêntico e prazeroso, as habilidades de *listening, speaking, writing e reading*, mais uma quinta habilidade que costuma ser negligenciada, que é a cultura. Mediante o exposto, este artigo propõe a utilização de um gênero apreciado pelo alunado brasileiro, a ficção científica, com vistas a ampliar seus horizontes de expectativas em relação à cultura-alvo. Isto se dará por meio de uma sequência didática, segundo os moldes de Schenewly e Dolz (2004), Oliveira (2013) e Cosson (2007), e por meio dessa se estudará diferentes aspectos da ficção científica – escrita em língua inglesa - na perspectiva póscolonial, por exemplo, através de diferentes gêneros literários, a exemplo de um conto inglês (“A nova utopia,” de 1891, sobre viagem no tempo), um poema americano (“Crossing Brooklyn Ferry”, de 1856, uma ode à engenharia americana moderna), agregados a um filme americano (*Avatar*, de 2008, viagem interplanetária) e uma música americana, (*Radioactive*, de 2012, que trata de realidade pós-apocalíptica). Durante as discussões sobre as obras, o aluno poderá mergulhar, de modo mais profundo, na mentalidade dos dois principais povos falantes de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ficção Científica; Aulas de inglês.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present a proposal for teaching literature for English language classes through science fiction. Authors such as Kramersch (1998) argue that language teachers should not forget to include cultural knowledge of the target language in classes, since culture manifests itself through language, which is an expression of the identity of speakers. Thus, the use of literature in English language classes will serve to work in an authentic and pleasurable way, listening, speaking, writing and reading skills, plus a fifth neglected skill, which is culture. Therefore, this article proposes the use of a genre appreciated by Brazilian students, science fiction, in order to broaden their horizons of expectations regarding the target culture. This will be done through a didactic sequence, according to the models of Schenewly and Dolz (2004), Oliveira (2013) and Cosson (2007). We will study different aspects of science fiction -

¹ Aluna do curso de letras língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, campus Cajazeiras, Paraíba, Brasil. anamaryabeatti@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, professora da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. daisellilian@hotmail.com

written in English - in the postcolonial perspective, for example. , through different literary genres, such as an English tale (The New Utopia, 1891, about time travel), an American poem (1856 Crossing Brooklyn Ferry, an ode to modern American engineering), added to an American movie (Avatar, 2008, interplanetary travel) and an American song (Radioactive, 2012, which deals with post-apocalyptic reality). During discussions about the works, the student can delve deeper into the mindset of the two main English-speaking peoples.

KEYWORDS: Literature; Science fiction; English classes.

1 Introdução

O professor de língua inglesa da atualidade tem se preocupado em levar para a sala de aula os melhores recursos para atingir o seu objetivo que é motivar e instigar o alunado a usar de forma eficiente e eficaz as habilidades de leitura (reading), fala (speaking), escrita (writing) e escuta (spelling), sem perder de vista aspectos linguísticos característicos dos falantes da língua alvo que estão intrinsecamente ligados à cultura desse povo.

Dentre as possibilidades de material didático utilizável nas aulas de língua inglesa, se destaca um recurso pouco utilizado, a saber, o uso de textos literários - sendo esses canônicos ou não – como meio para integrar as habilidades mencionadas, além de levar o aluno a conhecer aspectos peculiares dos falantes nativos de língua inglesa que estão presentes na literatura, uma das manifestações ancestrais da cultura de um povo. Neste caso, além das já citadas quatro habilidades lingüísticas, têm-se uma quinta, que é o elemento cultural. Esta constitui-se um fator de elevada importância na construção de um falante/leitor proficiente em língua estrangeira, uma vez que pode-se entender plenamente o código escrito, por exemplo. Todavia, se o leitor não dispuser de conhecimento cultural suficiente, ele poderá perder certas sutilezas do discurso de um nativo ou de um texto autêntico em idioma estrangeiro.

Tendo em vista as diretrizes para o ensino de língua estrangeira, previsto para os anos finais do Ensino Médio, bem como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os alunos concluintes carecem de um vocabulário vasto e de estratégias para compreender um texto, seja ele literário ou jornalístico. Com isso em mente, uma sugestão válida é o trabalho com textos literários variados, tais como, poema, conto e, até mesmo uma canção, para se explorar as habilidades e ensinar vocabulário diversificado, já que esse gênero proporciona um leque variado de situações de uso.

Com o propósito de esclarecer a discussão sobre o trabalho com literatura nas aulas de língua inglesa, esse artigo irá propor uma sequência didática com possíveis atividades, pensadas para uma turma de 3º ano do ensino médio, a partir do gênero ficção científica, um dos mais atuais e procurados pelo público *teen*.

A sequência didática que será proposta adiante seguirá os moldes de Schenewly e Dolz (2004), Oliveira (2013) e Cosson (2007), na qual se estudará diferentes aspectos da ficção científica – escrita em língua inglesa - na perspectiva póscolonial, através do uso de diferentes gêneros literários, a exemplo de um conto inglês (“A nova utopia,” de 1891, sobre viagem no tempo) e um poema americano (“Crossing Brooklyn Ferry”, de 1856, uma ode à engenharia americana moderna), agregados a um filme americano (*Avatar*, de 2008, sobre viagem interplanetária) e, por fim, uma música americana, (“Radioactive”, de 2012, que trata de uma realidade pós-apocalíptica), com vistas a ampliar os horizontes de expectativas em relação à cultura alvo, aquisição de vocabulário diverso e desenvolvimento de estratégias de leitura.

2 Aspectos da ficção científica

Autores de ficção científica, em geral, baseiam-se em fatos científicos para compor enredos ficcionais, geralmente textos longos, romances em sua maioria que, muitas vezes, descrevem eventos do futuro, realidades interplanetárias ou mundos pós-apocalípticos. Há, entretanto, autores que optam por criar invenções e/ou realidades científicas que ainda não existem, como no caso do romance inglês *A máquina do tempo* (1895), de H. G. Wells.

Segundo Roberts (2006), o surgimento da ficção científica tem origem antiga, como no caso de narrativas gregas, a exemplo da *Odisséia* de Homero, a qual relata viagens extraordinárias e grandes feitos heróicos realizados por meio de elementos sobrenaturais. A partir da narrativa das grandes navegações, surgiram nos séculos seguintes, viagens a outros pontos da Terra - *Volta ao mundo em 80 dias* (1873) e *Viagem ao centro da terra* (1864), do francês Júlio Verne - e, depois, por outros planetas, por fim, viagens no tempo.

Para Roberts (2006), a ficção científica está inegavelmente ligada a eventos da sua contemporaneidade. Eventos esses são, por vezes, de cunho religioso, o que deu impulso para se tornar o que é hoje nas telas dos cinemas e nos *best sellers*:

A ficção científica começa como um tipo nitidamente protestante de escrita fantástica, que surge das antigas tradições, geralmente católicas, de romances e histórias fantásticas, porém responde às novas ciências, cujos avanços estavam também ligados de modo complexo à cultura da reforma (ROBERTS,

2006, p. 40, tradução nossa).³

Merece destaque o fato de que, no início de seu desenvolvimento, as obras de ficção científica de escritores católicos costumavam ter como características a presença de elementos sobrenaturais. Este traço pode estar relacionado ao sincretismo religioso que caracterizou esta vertente do Cristianismo, quando do seu contato com outros povos. Entretanto aquelas obras de escritores da vertente protestante costumavam ter o seu foco em descobertas científicas. Atribui-se este traço ao fato de que esta vertente cristã foi sempre mais aberta às mudanças trazidas pela ciência, diferente do catolicismo.

Com passar dos séculos, as histórias desse gênero seguiam um novo rumo, voltaram-se para o pensamento crítico da sociedade que estava em pleno desenvolvimento no século XVI, sobretudo pelas grandes navegações e suas descobertas de “novos” mundos. As novas tecnologias, marítimas ou não, levaram o ocidente a um gradual descrédito nos dogmas da Igreja, e à busca por um caminho mais racional para sua fé cristã.

Posteriormente, no século XIX, período de grandes transformações sociais em virtude da Revolução Industrial, o precursor da ficção científica voltada para a tecnologia foi Júlio Verne, por suas obras tratarem de viagens, explorações, características típicas do gênero, o que impulsionou o seu desenvolvimento no século seguinte.

Esse período também alavancou o pensamento da sociedade europeia, o que acompanhou a evolução científica, de sorte que a vida da humanidade tem se deslocado do pensamento essencialmente religioso para um pensamento secular, crítico. A ficção científica é um forte indicador dessa mudança, que não é uniforme, porém constante em varias partes do globo.

Observa-se que desde os mitos gregos clássicos até a contemporaneidade, há um corpo literário recheado de características do que um dia viria a ser chamado ficção científica, a qual se solidificou no século XX, com o surgimento das distopias, em virtude da descrença no capitalismo, a exemplo de *Admirável mundo novo* (1932), do inglês Aldous Huxley, e da descrença no socialismo, como em *1984*, de George Orwell. Este século trouxe também uma mudança de vertente, sendo a inglesa mais séria e canônica, ao passo que a americana se desenvolveu com obras mais comerciais e populares, sem o peso literário daquela produzida pelos seus pares

³ Science fiction begins as a distinctly Protestant type of fantastic writing, which enhances ancient traditions, usually Catholic, novels and fantastic stories, responds rapidly to new sciences, advances are also associated with the culture of reform. (ROBERTS, 2006, p. 40).

ingleses.

É importante destacar que, ao longo da história, elementos que vieram a compor o nicho ficção científica estiveram presentes tanto na poesia (elas são abundantes em períodos como o de Isaac Newton e na Revolução Industrial, por exemplo), quanto na prosa e no drama (sendo este em menor escala), embora o gênero narrativo seja o que predomina na escolha de autores.

3 Sequência Didática – Aprendizagem participativa e colaborativa

Em relação ao ensino da produção oral e escrita, não apenas em língua estrangeira, Schneuwly e Dolz (2004, p. 21) mostram como a sequência didática pode ser uma importante ferramenta para se trabalhar gêneros textuais orais e escritos na escola: “(...) uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (...)”. Desse modo, a proposta de ensino a partir de tais moldes é voltada para o desenvolvimento da turma em cada etapa das aulas. O aluno apresenta o que conhece sobre o gênero a ser estudado, em seguida, adquire mais informações sobre o mesmo. No decorrer de cada módulo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), a turma tende a adquirir vocabulário específico sobre a pauta das aulas, desenvolve mecanismos para interpretação, e chega à atividade final apresentando os resultados dessa construção gradativa de conhecimento.

Contemplando tais pressupostos, Oliveira (2013) propõe a sequência interativa, que visa à formação de opinião dos alunos, bem como à socialização de tais ideias em grupo. O objetivo desse trabalho é criar um círculo de aprendizagem no qual os estudantes consigam interagir entre si, desenvolvendo atividades em grupo e envolvendo todos. Assim, essa proposta metodológica está alicerçada no paradigma da ciência contemporânea, na qual a compreensão do processo de conhecimento deve ser dinâmica e sistêmica, onde tudo está interligado, pois as partes só podem ser entendidas a partir da dinâmica do todo.

Considerando tais metodologias, resta conduzir as atividades atingindo as necessidades da turma e de cada aluno, proporcionando o letramento a partir do gênero ficção científica, no caso desta proposta de trabalho, desenvolvendo estratégias de leitura, aquisição de vocábulo, e adicionando a isso o elemento cultural que está presente na literatura de língua inglesa, bem como a interdisciplinaridade presente no gênero em questão.

Nesse panorama, é por meio do letramento literário que o aprendiz compreenderá o mundo e suas diversas formas de expressão por meio da linguagem. Sobre letramento literário,

Cosson (2007, p.17) afirma ser “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” Com isto, desmistifica-se, portanto, a ideia de que a literatura é objeto distante da realidade e sem função dentro do processo de ensino, uma vez que, o texto literário serve tanto para desenvolver as habilidades de leitura e escrita como para a formação cultural e crítica do indivíduo.

O letramento proporciona não apenas a imersão do leitor na interpretação, mas forma o cidadão que além de leitor é pensante, e o trabalho com gêneros proporciona essa conexão entre a bagagem cultural do leitor e as marcas culturais do texto. Marcuschi (2008, p.149) apresenta sua definição de gêneros textuais, e, em suma, mostra-os como “formas de ação social”, ele propõe que, dependendo do sentido em que observa-se, os gêneros textuais podem ser: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica. O trabalho com ficção científica aponta justamente para o pensamento cultural dos povos de língua inglesa, como também mostra sua forma organizacional de viver e pensar, no decorrer dos anos.

Ainda sobre o ensino de língua inglesa através da leitura, Paiva (2012) afirma que é de extrema importância levar para as salas de aula de língua inglesa gêneros literários, tanto para a aquisição de vocabulário variado como para a formação do pensamento crítico que o texto literário proporciona, pois

A literatura dá ao aprendiz acesso à produção cultural em outra língua e proporciona experiência estética (...) o texto literário contribui para aumentar a exposição ao idioma e o desenvolvimento do senso crítico (PAIVA, 2012, p. 84).

4 Sequência didática com o gênero ficção científica

A seguir, propõe-se um trabalho que desenvolva as 5 habilidades lingüísticas dos alunos, por meio de uma atividade de leitura. A integração das habilidades citadas poderá ser vista ao longo da exposição que se segue, a qual está baseada na proposta de sequência didática (SD) para o texto literário de Cosson (2007).

Segundo o autor, o primeiro passo proposto é o da motivação. O nome, por si só, já indica a relevância desta etapa e das atividades que ela pode propor, com vistas a despertar no aluno o interesse pelo texto base (aquele que servirá de norte para a SD) ou pela temática que ela desenvolverá. No nosso caso, optou-se pela temática *ficção científica* (FC) com obras que fazem

parte deste gênero, de modo que suas características serão trabalhadas por meios de outras artes, as quais também foram produzidas com a temática da FC.

Nossa proposta prevê o trabalho com o gênero ficção científica, desse modo a atividade deve extrair os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, bem como apresentar características presentes em obras que seguem este estilo. A partir desse primeiro contato com os conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode planejar de forma detalhada as tarefas seguintes, atendendo às necessidades da turma. A obra-base é um conto de uma página, “The new utopia” (1891), do inglês Jerome K. Jerome, a qual trata de temores em relação aos desdobramentos negativos que o socialismo já causava na Europa, no final do século XIX. A obra é construída pelo modo da utopia com virada distópica. O enredo trata de uma viagem no tempo para um futuro em que a Inglaterra havia se tornado uma nação socialista.

Motivação (1h/a): Passo no qual apresentamos a situação a qual iremos trabalhar na sequência de aulas através de uma atividade dinâmica. Para tanto, optou-se pela música *Radioactive* (2012), do grupo americano Imagine Dragons. Esta canção aborda um nicho da FC que é um mundo pós-apocalíptico, fala de uma nova era em um ambiente inóspito devido a grande quantidade de substâncias químicas da “era radioativa”. Aqui a turma debaterá as características deste mundo, relacionando-o a filmes e/ou obras literárias que abordam a mesma temática. As famosas obras fílmicas *I am legend* (2007), com Will Smith e *The book of Eli* (2010), com Denzel Washington podem surgir como referência. Neste ponto, o professor pode mencionar que obras de FC que tratam de um sobrevivente em um mundo pós-apocalíptico surgiram com *The last man* (1826), um romance menos conhecido de Mary Shelley, a autora de *Frankenstein*.

Introdução (1h/a): Esta etapa do modelo de SD de Cosson é referente ao momento em que o professor apresentará o texto-base da SD e o autor. Aqui, deve-se apresentar a obra fisicamente, analisar capa, fazer inferências sobre elas, sobre o título, etc. No caso de “The new utopia” (1891), há inúmeras capas de diversas edições disponíveis na *internet*, as quais podem servir para instigar nos alunos a leitura da obra, sobretudo porque a história se passa mil anos após a data de sua publicação. Estabelecer relação com o grande clássico *The time machine* (1895), de H. G. Wells é uma excelente sugestão para se trabalhar atividades pré-textuais. Além disso, o autor é mais conhecido no Brasil pelo clássico infanto-juvenil, a aventura *Treasure island* (1883), um texto que os alunos da faixa etária de Ensino Fundamental e Médio devem conhecer pelas aulas de Língua Portuguesa da escola.

Leitura – 5 horas-aula: Segundo Cosson (2007, p. 62): “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” Assim, nesta etapa, deve-se buscar sanar as dificuldades encontradas quanto ao domínio do gênero e, neste caso, domínio da língua em seus diferentes aspectos. Essa tarefa se concretizará durante os módulos, partindo do geral para o simples.

Segundo os PCN(1998, p. 72):

É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculam preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Intervalo 1 (5h/a): Os intervalos, conforme orienta Cosson (2007), funcionam como momentos para o acompanhamento da leitura, nos quais o professor observará dificuldades que possam surgir. Eles também servem para a introdução de elementos que ampliem a discussão ou a compreensão acerca do tema ou gênero estudado. Para esta sequência, a opção foi por atividades a partir do filme *Avatar* (2008). Após assistirem ao filme legendado, os alunos discutirão que outros aspectos da ficção científica ele ensina, a saber, a questão de um mundo extraterrestre utópico, transformado em distópico pela ação destrutiva de terráqueos, em um futuro tecnológico do planeta terra. Além disso, este filme permite que se discutam questões de ecologia e colonialismo, numa perspectiva ecocrítica e póscolonialista.

Intervalo 2 (1 h/a): Este segundo intervalo será destinado ao aprendizado da música *Radioactive* (2012), da banda Imagine Dragons. Além de trabalhar vocabulário e pronúncia, no campo temático, o professor poderá discutir com a turma a temática da canção, como a emissão de gases poluentes na atmosfera e o impacto disso na vida das pessoas.

Interpretação 3h/a: Esta é a última etapa da proposta, a qual tem como foco a conclusão da interpretação da obra. A partir desse momento, os alunos já estão imersos no gênero, estão adquirindo vocabulário referente ao conteúdo. Aqui pode-se propor uma análise de todas as características comuns às outras obras estudadas, e pertencentes ao gênero ficção científica.

Avaliação 2h/a: A proposta consiste em uma atividade de escrita colaborativa, a turma dividida em grupos deve apresentar o seu próprio texto de ficção científica, escrito de acordo com o estudado, aos moldes das *fanfics*, tão difundidas pelos jovens.

Conclusão

Comprovadamente, a ficção científica pode se revelar valiosa na área do ensino de línguas, notadamente no Ensino Fundamental e/ou Médio, na área de língua Inglesa, podendo ser utilizada para ressaltar ideologias científicas e linguísticas no texto, bem como valores sociais, além das características deste gênero, em termos de forma e conteúdo; a aquisição de vocabulário, bem como o ensino de escrita criativa e habilidades de leitura; para despertar o interesse pela área da ciência, principalmente por refletir sobre as sociedades que a produz.

Considerando a possibilidade de se levar tais propostas para a sala de aula, o professor exploraria as conexões interdisciplinares que o gênero pode proporcionar, assim, o aluno perceberá as mudanças entre sociedades em épocas diferentes através do progresso da ciência, e tudo isso envolto pelo letramento literário. Deste modo, tanto aspectos linguísticos quanto culturais estariam sendo contemplados; o imprescindível caráter interdisciplinar da escola é justamente integrar na sala de aula diferentes conteúdos, para que a aprendizagem seja significativa e colaborativa.

Tendo em vista a proposta de ensino, esse trabalho apresenta uma breve sugestão de atividades através do gênero ficção científica para a sala de aula de língua inglesa. O propósito é mostrar a aplicabilidade de tais atividades na sala de aula como estímulo para os alunos, bem como desenvolvimento de práticas de leitura considerando a BNCC (2017) e sua proposta para o ensino de inglês para os anos finais do ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

Kramersch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. 1º ed. São Paulo: Vozes, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. 1º ed. São Paulo: SM, 2012.

ROBERTS, Adam. *The history of Science fiction*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.



Who's Afraid of Edward Albee?

Joyce Santiago Luna (UFCG)¹

Ana Paula Herculano Barbosa (PET-Letras/UFCG)²

Jorge Alves Pinto (UFCG)³

Profª Drª Danielle Dayse Marques de Lima (Orientadora/UFCG)⁴

RESUMO

O teatro do absurdo foi um movimento *avant-garde*, surgido na metade do século XX, que impactou profundamente a cultura dramática ocidental (ESSLIN, 1961). O TA, por ser tão diferente do teatro convencional, exigiria parâmetros próprios. A peça analisada, *Who's afraid of Virginia Woolf?* (1962), de Edward Albee, trata da história de dois casais que se encontram na casa de um deles para uma noite de diversão, mas os problemas, que até então estavam confinados em cada relacionamento, vêm à tona. Neste trabalho, pretendemos demonstrar, por meio da análise de trechos da obra, que, apesar de seguir o formato aristotélico - com unidade de ação, peripécia, reconhecimento, desenlace (ARISTÓTELES, 1993) - características e temas absurdistas são encontradas ao longo da obra: repetição de ações e da linguagem, falhas na comunicação, deturpação do sujeito, quebra do sonho americano, entre outros. Com isto, procuramos evidenciar que nem toda obra é para todos os públicos, mas há formas de modificar uma tendência estética para aceitação mais ampla. Deste modo, *Who's Afraid of Virginia Woolf?* foi um marco, pois a obra aproximou a estética absurdista da estética dramática convencional.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro do Absurdo; Teatro Aristotélico; *Who's afraid of Virginia Woolf?*

ABSTRACT

The theater of the absurd was an avant-garde movement, which emerged mid twentieth century, and drastically impacted the eastern drama culture (ESSLIN, 1961). The TA, being so different from the conventional theater, would need its own parameters. The analyzed play, "Who's afraid of Virginia Woolf?" (1962), by Edward Albee, is about two couples who meet in one of their houses for a night of fun, but the problems that were confined in each relationship surface. On this paper, we intend to show, by means of analysis of excerpts from the play, that, even though it follows an aristotelian format - with action unit, peripeteia, anagnorisis, closure (ARISTÓTELES, 1993) - absurdist characteristics and themes can be found throughout the play: action and language repetition, language mishaps,

¹ Graduanda em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, joyce.luna.8@gmail.com.

² Graduanda em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, paulaherculano@gmail.com.

³ Graduando em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, alvesjorge11119@gmail.com.

⁴ Professora Doutora, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, daniellemarques.ufcg@gmail.com.

defilement of the human being, breakage of the American dream, amongst others. With this, we try to evidence that not every œuvre is for every audience, but there are ways of modifying aesthetic trends for a broader acceptance. Thus, "Who's Afraid of Virginia Woolf?" was a milestone, since the play brought closer the absurdist aesthetic and the conventional drama aesthetic.

KEYWORDS: *Theater of the Absurd; Aristotelian Theater; "Who's afraid of Virginia Woolf?"*

1 Introdução

O teatro do absurdo foi um movimento avant-garde que surgiu na metade do século XX, tornando o que parecia sem sentido ou tolo em uma agitação que impactou profundamente a cultura ocidental (ESSLIN, 1961). O teatro do absurdo, por ser tão diferente do teatro habitual, não poderia ser julgado pelos mesmos critérios, exigindo parâmetros próprios, e Martin Esslin em 1961 organizou e categorizou o movimento em seu livro *The Theatre of the Absurd*, que é a base teórica para este trabalho.

O público, segundo Esslin, era condicionado à crítica padrão para compreender e julgar trabalhos artísticos. Não haveria nada de errado em precisar de um olho treinado para digerir as produções, mas quando surge o teatro do absurdo, a crítica padrão se torna ineficiente. Foi por isso que Esslin trouxe peças dos principais autores do movimento, como Samuel Beckett, Eugène Ionesco, Harold Pinter, entre outros, sob uma ótica e regras próprias.

A grande força do teatro do absurdo veio da Europa, como podemos ver pela origem dos principais nomes: Beckett da Irlanda, Ionesco da Romênia, Pinter era inglês, e até o próprio Esslin era húngaro. Como, então, o teatro do absurdo foi recebido nas Américas? O público europeu era muito mais aberto e experimental, e esta disparidade dificultou muito a recepção fora do continente. Entretanto, houve reverberações bem sucedidas advindas do teatro do absurdo, que é o caso da peça a ser analisada pelo presente trabalho: *Who's Afraid of Virginia Woolf?*, do escritor estadunidense Edward Albee.

2 Sobre o autor

Edward Franklin Albee III nasceu em Washington D.C. no dia 12 de março de 1928, mas foi adotado com apenas duas semanas de vida e foi levado para Larchmont, no estado de Nova Iorque. Seu pai, Reed A. Albee era filho de Edward Franklin Albee II, um magnata do teatro de Vaudeville, dono de mais de 400 teatros espalhados pelos Estados Unidos, e sua mãe, Frances Cotter Albee, era uma socialite.

Albee foi expulso de três escolas e da universidade, e quando saiu de casa para ir para a

universidade, sendo expulso aos 18 anos, nunca mais voltou a morar com os pais, pois, segundo ele, ninguém que cresceu em uma família branca, rica e fascistamente republicana pode crescer até sair daquele ambiente (MARKOWITZ, 1994).

O relacionamento de Albee com os pais era complicado: quando o pai dele morreu em 1961, ele não foi ao enterro e descrevia Reed Albee como alguém que ele não conhecia. Após sair de casa, Albee passou 20 anos sem falar com a mãe, apenas reatando a comunicação quando ela sofreu um ataque cardíaco, porém, o relacionamento deles nunca deixou de ser frio e distante. Vários motivos contribuíram para degradar a relação: o autor era abertamente homossexual desde a juventude, fato que seus pais nunca aceitaram, ele também era liberal no que concerne a ideais sociopolíticos, enquanto sua família era fortemente alinhada com o partido republicano, e os pais não apoiavam a escolha do filho de trabalhar com teatro.

Quando Frances Albee faleceu em 1989, Albee descobriu que sua mãe havia retirado seu nome como beneficiário primário da herança. Apesar de não precisar ou querer o dinheiro, viu esse ato como a rejeição final da mãe. Fundamentando-se na mãe, ele escreveu a premiada peça *Three Tall Women*, sobre a qual ele disse que era como se fosse um exorcismo:

Ela era destrutiva, mas tinha suas razões para ser. Eu não poderia ter feito a peça enquanto ela estava viva. Eu não acho que aprendi nada novo sobre ela escrevendo [a peça]. Eu já tinha certeza sobre tudo o que eu sabia e sentia em relação a ela. Eu imaginava que estava inventando um personagem que, por acaso, era idêntica a minha mãe adotiva. Não teve catarse. (MARKOWITZ, 1994, tradução minha)⁵

Albee era repetidamente confrontado por não escrever acerca da homossexualidade ou sobre a guerra do Vietnã, a qual ele era ativamente contra. Porém, segundo Albee, suas peças prezavam revelar o inconsciente. Ele acreditava que temas ligados a este assunto deveriam ser universais, pois, segundo ele, certos problemas transcendem orientação sexual ou cor de pele.

Albee era grande crítico do Sonho Americano, tão consolidado na vida ocidental. O autor afirmava que ele tentava segurar um espelho contra as pessoas para tentar fazê-las mudar:

Cada uma das minhas peças é um ato de otimismo, pois eu faço a suposição que comunicação com outras pessoas é possível (...) As pessoas que acham que [Who's Afraid of] Virginia Woolf era uma história de amor estão muito mais próximas da verdade do que aquelas que acham que era uma tragédia. Ao

⁵ She was destructive, but she had reasons to be. I couldn't have written the play while she was alive. I don't think I learned anything new about her by writing it. I pretty much made up my mind about everything I knew, felt and cared about her. I was picturing I was inventing a character who happened to be identical to my adoptive mother. There was no catharsis (MARKOWITZ, 1994).

menos havia comunicação naquele relacionamento. (MARKOWITZ, 1994, tradução minha)⁶

Edward Albee viveu com seu companheiro, o escultor Jonathan Richard Thomas, durante 34 anos, até a morte de Thomas, em 2005. Albee viveu quase toda sua vida no bairro Greenwich Village, em Manhattan, que era desde os anos de 1960 o núcleo artístico da cidade. Albee foi copiosamente produtivo, artisticamente falando, produzindo dezenas de peças. Faleceu em 16 de setembro de 2016, aos 88 anos. A causa específica da morte nunca foi revelada, mas era sabido que o autor era diabético e que já havia tido complicações com a doença.

3 O Teatro do Absurdo

O teatro do absurdo, segundo Esslin (1961), mostra a crise do sujeito, a sua deturpação pós-guerra e a falta de significado na vida e na existência, que não podiam mais ser justificadas por paradigmas que não eram mais tão sólidos. O estilo teatral novo surge, para além de expressar o absurdismo, como tentativa de acordar e alertar o sujeito das penúrias de sua condição, permeada pela perda do senso de admiração, que foi substituído pela mecanização, e do senso de dignidade. Caberia, então, ao artista confrontar o indivíduo.

Esslin (ibid) definiu certos aspectos do teatro do absurdo que estão presentes na maior parte das obras de estilo absurdista. O teatro do absurdo, segundo o autor, é um teatro situacional, ao invés de eventos em sequência, usando linguagem, repetição (diálogos e ações circulares) e imagens concretas, tornando-o análogo a um poema simbolista ou imagista.

Por tentar “acordar” o leitor/espectador, o teatro do absurdo não apresenta soluções para os problemas apresentados, nem tem alguma moral no final, significando que a ação pós-peça depende do indivíduo. Essas duas últimas características (imagem e falta de lição) se voltam para a poesia do teatro do absurdo, que seria ambígua, dispensando lógica, resultando em uma textura multidimensional na peça.

O autor (ibid) afirma que o absurdismo seria a sequência do naturalismo, o que podemos entender como sendo um ultra naturalismo, pois mostraria o ser humano na miséria mais crua e verdadeira que a capacidade do drama permite. Nesta multidimensão, a linguagem é o

⁶ Every one of my plays is an act of optimism, because I make the assumption that it is possible to communicate with other people," Mr. Albee said. "The people who think 'Virginia Woolf' was a love story are a lot closer to the truth than those who think it was a tragedy. At least there was communication in that marriage catharsis (MARKOWITZ, 1994).

componente mais importante, não sendo exaltada, mas sim exposta como uma ferramenta falha e incapaz de externalizar os problemas e enigmas do sujeito. Esslin menciona a situação de cidadãos em países totalitários, onde a língua é utilizada como propaganda vazia, e eles precisam ler entre as linhas. No teatro do absurdo, a linguagem serve apenas como uma lupa, que aumenta a satirização da realidade, muitas vezes formando uma imagem grotesca proposital, como se o mundo estivesse louco, justamente para escandalizar o sujeito, como se fosse uma terapia de choque.

No teatro do absurdo é difícil sentir empatia pelos personagens, pois, de acordo com Esslin (ibid), eles são menos humanos, com objetivos e características incompreensíveis e irrealistas. Outro grande elemento do teatro do absurdo é a comédia, por mais obscuros que sejam os assuntos tratados, pois o riso seria uma válvula de escape para a grande pressão grotesca. A característica física do drama, diferentemente da inércia de um romance ou de um poema, vale como experiência tátil, pois, segundo Esslin, tem uma grande diferença entre saber e experimentar.

Entretanto, a caliginosidade do teatro do absurdo não o define como efeito social. Assim como foi supracitado, o efeito do teatro do absurdo, mesmo que de forma não tão consciente, é o despertar do indivíduo para sua situação, para que ele deixe de ser entorpecido pelas satisfações rasas/finitas e soluções baixas, e para que ele olhe para a sua miséria e não fique lamuriando, mas a supere. É o otimismo da possível escapatória.

4 Who's Afraid of Virginia Woolf?

4.1 Produção

No que concerne os detalhes técnicos (WIKIPÉDIA), a peça estreou em 1962, no Billy Rose Theatre, dirigida por Alan Schneider, e encerrou em maio de 1964, depois de 664 apresentações. Foi para Londres em 1965, e já teve inúmeras produções relevantes desde então, sendo a mais recente no Harold Pinter Theatre, em 2017. *Who's Afraid of Virginia Woolf?* tem aproximadamente 3 horas de duração, com dois intervalos de 10 minutos entre os três atos. Albee não era tão sacro com suas obras, diferentemente de Beckett, o que permitiu a produção de diversas adaptações como a produção de ballet da One Yellow Rabbit Troup, a sátira *Everyone's fine with Virginia Woolf*, e o filme de 1966 com Elizabeth Taylor. A única adaptação negada por Albee foi a tentativa de Henry Fonda e Richard Burton, em 1970, de chamar Warren Beatty e Jon

Voight para uma produção com apenas homens.

O contexto dos Estados Unidos influenciou completamente as peças de Albee. Os anos pós-guerra, até a primeira metade da década de 1960, eram chamados de anos de inocência, tempos de renovação, positivismo para o futuro, mas os eventos trágicos que seguiram corroeram estas perspectivas: o pico da guerra fria, o escândalo de *watergate* em 1972, e os assassinatos de grandes figuras políticas como Martin Luther King Jr., John Kennedy e Robert Kennedy (BILLINGTON, 2016).

4.2 Enredo

O casal Martha (52 anos, filha do diretor da universidade de Carthage) e George (46 anos, professor do departamento de História) convidam o casal Nick (28 anos, professor do departamento de Biologia) e Honey (26 anos, ingênua e distante), que conheceram em uma festa para membros da universidade do pai de Martha, para uma noite de jogos e diversão em sua casa. Martha e George são hostis um contra o outro a noite toda, que apresenta crescente tensão até o ponto de ruptura, que revela que o filho que eles tem, que é mencionado algumas vezes ao longo da noite, é, na verdade, uma criação deles, que eles usam como arma/jogo contra o outro, pois eles não puderam ter filhos.

O primeiro ato, "*Fun and Games*", começa com George e Martha chegando em casa às 2 da manhã, discutindo sobre a festa da qual eles vêm. George aceita uma última bebida antes de ir dormir, mas Martha fala que não será a última, pois convidados estariam chegando, o que surpreende George. Depois que os convidados chegam, e após as introduções e a menção à piada acadêmica, "*Who's afraid of Virginia Woolf?*"⁷, um trocadilho com "*Who's afraid of the Big Bad Wolf?*", Martha e Honey saem da sala, pois Honey quer ir ao banheiro. Nick e George ficam, e conversam sobre os seguintes assuntos: o que Nick está achando da nova universidade, sobre o relacionamento de George e Martha, aparência física, peso, vida acadêmica, departamentos de cada área e sobre filhos. Quando Honey e Martha voltam, esta começa a humilhar George pelo fracasso e mediocridade acadêmica dele. George se mantém contido e não responde à altura. George provoca Nick por várias vezes, e Nick se irrita e se defende. O ato termina com Honey correndo para o banheiro para vomitar e Martha seguindo para ajudá-la.

⁷ "Quem tem medo de Virginia Woolf?"

O segundo ato, “*Walpurgisnacht*”, começa com George contando a Nick a seguinte história: quando ele tinha 16 anos, ele e os amigos iam para Nova Iorque para beber gin com o pai *gangster* de um deles. Dentre eles, havia um menino de 15 anos que tinha matado a mãe com uma espingarda alguns anos antes, acidentalmente, segundo George. Certo dia, o rapaz estava num bar e pediu “*bergin*”, todos riram e começaram a pedir “*bergin*” ao invés de gin, transformando o erro em uma piada local. O riso diminuiu, mas nunca sumiu por completo. George afirma que foi o melhor dia da sua juventude. Nick pergunta o que aconteceu com o menino, George se nega a falar, mas logo em seguida conta que no verão seguinte, numa rua no campo, ele estava dirigindo com a permissão de motorista, com o pai ao lado, e para desviar de um porco espinho, acabou batendo numa árvore. Ele não morreu, mas o pai dele sim. Quando disseram isso a ele, ele começou a rir e rir, e apenas parou quando alguém o sedou. Eventualmente foi para um asilo (*asylum*). E, segundo George, já faz 30 anos que ele ainda está lá. Em seguida, eles começam a falar de dinheiro, e Nick conta que o pai de Honey era um homem religioso muito rico, e que se casou com Honey por causa de uma gravidez histórica. Depois que todos estão na sala, a tensão começa a subir por causa das intrigas. George se cansa e fala que acabou a humilhação do anfitrião, agora ele vai jogar “adivinha o convidado”, e começa a contar a história de Honey e do pai dela. No primeiro momento, ela não percebe sobre o que é a história, mas ela vai entendendo, e finalmente compreende que Nick falou sobre assuntos íntimos dela, o que a irrita. Martha, que deu em cima de Nick a noite toda, começa a beijá-lo. George diz que se ela quer Nick, ela que fique com ele, mas que ela não faça rodeios.

No terceiro e último ato, “*The Exorcism*”, Honey está caída no banheiro, George sumiu, Nick e Martha estão conversando, ficamos sabendo que eles tentaram transar, mas Nick se mostrou fisicamente incapaz de praticar o ato. Em seguida, Martha, que em nenhum momento havia sido hostil com Nick, começa a xingá-lo e humilhá-lo, mas Nick se defende. Ela então revela que apesar de tudo e de todas as brigas, George era o único homem que a satisfazia e o único que ela ama. George chega, e depois de um tempo ele fala que quer jogar outro jogo. Martha não quer, alegando que está cansada. Ele diz que vai jogar sim, pois quer um campo de batalha nivelado. Eles começam a falar do filho, de como foi o parto, quais as características físicas dele e como ele é amado. George fala para Martha que recebeu um telegrama e que o filho deles não iria vir para casa amanhã (que seria o aniversário dele), fala que o filho deles morreu à tarde, numa estrada do campo com a permissão de motorista, desviando de um porco espinho, e bateu em uma grande árvore. Martha se desespera, começa a gritar, fala que ele não pode fazer isso, que ele não pode

matar o filho, pois não cabe a ele esta decisão. Ele fala que ela quebrou o acordo deles de nunca mencioná-lo, ela fala que não se lembra de ter falado, mas Honey diz que ela falou para ela. George começa a falar em latim palavras de extrema união. Nick, que até o momento tentava entender o que estava acontecendo, finalmente compreende que o filho nunca existiu, e ele e Honey finalmente vão embora. A peça termina com George abraçando Martha, consolando-a, ela calmamente pergunta se ele teve que fazer isso, ele diz que sim, e pergunta se ela está cansada. George começa a cantarolar “Quem tem medo de Virginia Woolf?”, ao que Martha responde, “Eu, eu tenho medo”.

4.3 Análise

A primeira característica do teatro do absurdo que pode ser observada em *Who's Afraid of Virginia Woolf?* é a repetição de atitudes e da linguagem: os personagens sempre se levantam, sentam, trocam de lugar, trocam de novo; estão sempre bebendo, acaba a bebida e enchem o copo, não saindo nunca desse ciclo. No que concerne à linguagem, os assuntos iniciados quando Nick e George estão sozinho são os mesmos ao longo dos três atos: a piada “*Who's Afraid of Virginia Woolf?*”, o que Nick está achando da nova universidade, sobre o relacionamento de George e Martha, aparência física, peso, vida acadêmica, departamentos de cada área e sobre filhos.

No que diz respeito à quebra do sonho americano, podemos ver que George e Martha sofrem por não ter conseguido alcançar este ideal: não tem filhos, ou seja, não tem a família perfeita, e o marido não corresponde à medida do pai dela, caindo na mediocridade. Podemos observar que Nick e Honey são acessórios para George e Martha liberarem toda a sua hostilidade, e para o leitor/espectador observar, pois assim como Nick e Honey, somos novatos na dinâmica do casal. Ficamos o tempo todo esperando os jogos que Martha anunciou no começo da peça até percebermos que a linguagem faz parte do jogo, onde George ignora ou hostiliza Nick, e no qual ele é hostilizado e hostiliza Martha, tanto verbalmente como fisicamente.

O final pode ser interpretado como otimista, a despeito de ser bastante absurdista, tendo em vista a situação, pois como mencionado anteriormente, Albee disse que é muito mais uma história de romance do que de tragédia. Quando George e Martha estão abraçados, o momento pode ser ambíguo, pois dali a relação pode ter finalmente acabado pelo fim do conflito que os ligava, ou eles saíram fortalecidos daquela experiência, e agora podem viver em equilíbrio e

aceitação. Eles ainda, como afirma Albee, têm comunicação, uma comunicação e ligação que Nick e Honey aparentam ser incapazes de formar.

4.4 Conexões externas

4.4.1 George Washington

Albee foi bastante irônico com os nomes dos personagens: Nick não é mencionado pelo nome nenhuma vez ao longo da peça, e Honey é muito mais um apelido. Porém, a *pièce de résistance*^{8 9} foi a escolha dos nomes dos personagens principais: George e Martha. George Washington foi o primeiro presidente dos Estados Unidos, estando entre os pais fundadores, e Martha Washington foi sua mulher. Era um casal modelo, similarmente ao Príncipe Albert e à Rainha Victoria na Inglaterra algumas décadas depois. Washington era mais novo do que sua esposa, assim como na peça. Os dois não tiveram filhos (HARDEN, 2004), em ambos os casos por impotência, o que é uma das grandes ironias trazidas por Albee, mostrando que o mais viril dos homens de sua nação não podia, literalmente, ser pai biológico de ninguém, expondo como não importa quanto poder e trabalho um homem exerça, ele ainda sim é “fraco” em uma das áreas mais importantes consideradas pela sociedade ocidental, a da família.

4.4.2 Virginia Woolf

O nome da autora inglesa aparece no trocadilho criado por Albee, mas, afinal, o que Virginia Woolf tem a ver com a peça? Woolf era conhecida por tratar da realidade da insuficiência humana em um formato de fluxo de consciência, similarmente como foi mencionado nas características do teatro do absurdo. Alan Pauls revela em um posfácio de *Mrs. Dalloway* (2012) que assim que os textos de Woolf começaram a ser lançados, a crítica queixou-se que o texto parecia oco, pois havia linguagem demais e ação de menos, que é exatamente uma das características principais do teatro do absurdo. Ela revelava, através da linguagem, a degeneração e a superficialidade das relações humanas, e é disto que Martha tem medo, de sair da sua adorada ficção, criada para

⁸ Aquilo que é mais admirável ou que constitui uma especialidade.

⁹ "**pièce de résistance**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/pi%C3%A8ce%20de%20r%C3%A9sistance> [consultado em 17-12-2019].

preencher um vazio da criança inexistente. Como podemos ver, o maior monstro, o “lobo mau”, não é aquele que bate na porta, mas sim, o que lateja na interioridade do ser.

Considerações finais

A peça *Who's Afraid of Virginia Woolf?* foi um grande marco para o teatro norte americano, pois até então este era voltado para um mercado de entretenimento mais ameno, sem grandes inquietações para a audiência. A obra pode não parecer mais tão chocante e escandalizante para os parâmetros atuais, mas é justamente a ela que devemos atribuir parte da contribuição das vicissitudes culturais do século XX.

Podemos observar a relevância da peça mesmo depois de mais de 50 anos após seu lançamento, pois ainda há produções recentes dela e sua mensagem ainda reverbera. É possível que sem *Who's Afraid of Virginia Woolf?*, a visão absurdista tivesse se mantido para poucos, sem sair da Europa. O êxodo deve-se em parte à própria relação do autor com sua obra, pois Albee era de certa forma aberto a inovações e adaptações.

Nem toda obra é para todos os públicos, mas como pudemos ver, há formas de modificar um movimento para um país para melhor aceitação. “*Who's Afraid of Virginia Woolf?*” foi um marco para a cultura ocidental, pois apesar de utilizar métodos aristotélicos (começo, meio e fim bem definidos, peripécia, revelação, etc), a obra auxiliou na propagação da mensagem de um fenômeno tão fervoroso. Mensagem esta que reverbera nas produções culturais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

GROUP, Bay Area News. *1960s brought end to an age of innocence*. <<https://www.eastbaytimes.com/2007/03/04/1960s-brought-end-to-an-age-of-innocence/>> Acesso em: 15 dez. 2019

ALBEE, Edward. *Who's afraid of Virginia Woolf?: a play*. Simon and Schuster, 2003.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1993.

BILLINGTON, Michael. *Who's Afraid of Virginia Woolf? is a misunderstood masterpiece*. The Guardian, 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/stage/2016/sep/18/whos-afraid-of-virginia-woolf-edward-albee>. Acesso em: 15 dez. 2019

BOEHM, Mike. *Edward Albee, three-time Pulitzer-winning playwright and 'Who's Afraid of Virginia*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Woolf?' author, dies at 88. Los Angeles Times, 2016. Disponível em: <<https://www.latimes.com/local/obituaries/la-me-edward-albee-obit-20160916-snap-story.html>>.

Acesso em: 11 nov. 2019.

ESSLIN, Martin. *The theatre of the absurd*. London: Eyre & Spottiswoode, 1961.

GUSSOW, Mel. *Edward Albee: A Singular Journey: A Biography*. New York: Simon & Schuster, 1999

HARDEN, Blaine. *First President's Childlessness Linked to Disease*. Washington Post, 2004. Disponível em <<https://www.washingtonpost.com/archive/politics/2004/02/29/first-presidents-childlessness-linked-to-disease/300a9b0b-c2da-43ac-a892-41b380a3dd31/>> Acesso em: 11 nov. 2019.

MARKOWITZ, Dan. *Albee Mines His Larchmont Childhood*. The New York Times, 1994. Disponível em: <<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/99/08/15/specials/albee-larchmont.html>> Acesso em: 11 nov. 2019.

"*pièce de résistance*", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]*, 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/pi%C3%A8ce%20de%20r%C3%A9sistance> [consultado em 17-12-2019].

WHO'S Afraid of Virginia Woolf? In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Who%27s_Afraid_of_Virginia_Woolf%3F> Acesso em: 8 out 2009.

WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*. São Paulo: Cosac Naify, 2012

Nacional de Línguas e Linguagens

O romantismo sombrio em *The Rime of the Ancient Mariner* / *Dark romanticism in The Rime of the Ancient Mariner*

Pedro Henrique de Paiva Gaudencio (UFCG)¹

Ana Beatriz Miranda Jorge (UFCG)²

Prof^a Dr^a Danielle Dayse Marques de Lima (Orientadora/UFCG)³

RESUMO

The Rime of the Ancient Mariner, escrita por Samuel Taylor Coleridge e publicada inicialmente em 1798, é amplamente considerada a principal obra do autor e um marco no surgimento do Romantismo inglês. O presente ensaio é resultado do curso de Literatura de Horror do Século XIX, ministrado no semestre letivo de 2018.2 na Universidade Federal de Campina Grande, e objetiva apontar e discutir alguns aspectos literários e estilísticos do poema *The Rime of the Ancient Mariner*. Em sua balada Coleridge narra a história de um velho marinheiro que, perseguido em sua juventude por horrores sobrenaturais como punição por seus pecados, arrepende-se e é levado, enfim, à redenção divina, quando decide então vagar pelo resto de seus dias advertindo outros de sua sina. Percebemos, ao longo da narrativa, diversos símbolos e construções literárias que remetem a ideais típicos do movimento literário romântico. Nesse sentido, analisamos a obra à luz do prefácio de *Cromwell*, escrito por Victor Hugo em 1827 (e posteriormente publicado sob o título *Do Grotesco e do Sublime*), considerado um importante manifesto da estética romântica e do horror. Desse modo, buscamos apontar características do texto de Coleridge que posteriormente tornaram-se eminentemente românticas, bem como analisar a construção do horror através da dicotomia grotesco/sublime em sua obra. Buscamos ainda apresentar uma discussão a respeito da perversão em *The Rime of the Ancient Mariner*, enxergada através da análise histórica e psicanalítica oferecida por Roudinesco em *A Parte Obscura de Nós Mesmos* (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Romantismo, Horror, Perversão.

ABSTRACT

The Rime of the Ancient Mariner, written by Samuel Taylor Coleridge and first published in 1798, is amply considered the author's magnum opus and a landmark in the emergence of English romanticism. This essay is the result of the XIXth Century Horror Literature course lectured in the 2018.2 semester at Universidade Federal de Campina Grande, and aims to discuss literary and stylistic aspects of the poem *The Rime of the Ancient Mariner*. In his ballad Coleridge narrates the story of an ancient mariner who, pursued in his youth by supernatural horrors as punishment for his sins, repents and is finally lead to divine redemption, after deciding to roam for the rest of his days, warning others of his fate. We find, throughout the narrative, many symbols and literary constructions that refer to ideals typical of literary romanticism. In this sense, we analyze the work in light of *Cromwell's* preface, written by Victor Hugo in 1827, now considered an important manifesto for romantic and horror aesthetics. Thus, we strive to point characteristics in Coleridge's text that later became eminently romantic, as well as to analyze the construction of horror through the dichotomy of grotesque/sublime in his work. We also aim to bring forth arguments regarding perversion in *The Rime of*

¹ Graduando em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, pedrohpgaudencio@gmail.com.

² Graduada em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, beatrizmiranda@gmail.com.

³ Professora Doutora, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, daniellemarques.ufcg@gmail.com

the Ancient Mariner, as seen through the historical and psychoanalytic analysis offered by Roudinesco in *A Parte Obscura de Nós Mesmos* (2007).

KEYWORDS: Romanticism, Horror, Perversion.

1 Introdução

Este ensaio, resultado do curso Literatura de Horror do Século XIX, ministrado no semestre letivo de 2018.2 na Universidade Federal de Campina Grande, objetiva apontar e discutir alguns aspectos literários do poema *The Rime of the Ancient Mariner* do autor Samuel Taylor Coleridge.

Coleridge (1772 – 1834) foi um poeta e filósofo do Romantismo inglês que ficou conhecido não só por seus poemas, como também por sua amizade e parceria com o poeta William Wordsworth. Algumas obras foram elaboradas em conjunto pelos dois poetas, tais como *At Nether Stowey, Somersetshire; the Wordsworths settle nearby, as Alfoxden* (1797) e *Lyrical Ballads* (1798) (GREENBLATT et al, 2006).

Em relação a sua vida pessoal, Coleridge sofria de fortes dores musculares. Wordsworth relatou que durante as crises, ele tinha espasmos e contorções de dor. (GREENBLATT et al, 2006). Seu principal tratamento foi à base de ópio dissolvido em álcool (*laudanum*), que, posteriormente, se tornou seu vício. Enquanto isso, em sua carreira profissional, Coleridge ofertava palestras em Londres sobre tópicos literários e filosóficos, assim como escrevia para periódicos acadêmicos, como o periódico *The Friend*, escrito, publicado e distribuído por ele.

Em seus últimos anos de vida, Coleridge se reconciliou com sua esposa e com Wordsworth, com o qual havia discutido e se distanciado por alguns anos. De acordo com Greenblatt et al (2006), “when he died, Coleridge left his friends with the sense that an incomparable intellect had vanished from the world.” (GREENBLATT et al, 2006, p. 329-330)⁴.

O poema *The Rime of the Ancient Mariner* é uma de suas mais famosas obras. Trata-se de um poema narrativo dividido em sete partes, composto por estrofes que variam entre quatro, seis ou sete versos. Em geral, seu esquema de rima é XAXA, e, por se tratar de uma *balada*, é perceptível durante a leitura, principalmente em voz alta, a cadência melódica desse gênero lírico.

O enredo do poema retrata o relato de um Velho Marinheiro que vaga, perambulante, pelas ruas. No início da narrativa, durante uma celebração matrimonial, o Velho aborda um dos convidados e começa a lhe contar sua história. Alguns anos antes, ele partiu com sua tripulação

⁴ “quando morreu, Coleridge deixou seus amigos com a sensação de que um intelecto incomparável havia desaparecido do mundo”. Tradução nossa.

a fim de explorar o polo sul. Ao chegar lá, um albatroz começa a rondar o navio do marinheiro e a segui-lo. Um dia ele decide matar o pássaro gratuitamente, e logo é excluído pela tripulação, pois para ela, a ave representava bom agouro para a viagem. Como punição da tripulação, eles amarram a ave no pescoço do Marinheiro.

A partir daí alguns acontecimentos estranhos começam a suceder. O navio estanca no mar e uma embarcação fantasma surge com duas personagens peculiares nela: a *morte* e a *vida-em-morte*. Essas duas personagens entram na embarcação do Marinheiro e apostam com dados a vida dele. A *vida-em-morte* ganha a aposta e castiga o Marinheiro pelo seu ato de crueldade – o assassinato do albatroz – matando toda a sua tripulação de maneira abrupta e misteriosa. O Velho, enfim, se vê diante da completa solidão. O cenário como um todo torna-se alucinante para ele, que começa a enxergar criaturas estranhas na água, e o próprio fato de estar diante de cadáveres também torna a situação macabra. Em um ato desesperador, durante uma chuva, o Marinheiro começa a rezar pedindo clemência dos céus devido a sua situação. De repente, o vento começa a soprar as velas do navio, o albatroz cai de seu pescoço para o fundo do mar e a tripulação ergue-se para fazer o navio funcionar, apesar de estarem com um aspecto de “zumbi”; não totalmente vivos.

Ao chegar no cais da terra natal do Marinheiro, os tripulantes voltam a cair mortos e o velho pede socorro a uma pequena embarcação que passa por ali perto. Um nobre, seu filho e um eremita socorrem o Marinheiro que lhes conta sua história. Após o resgate, fica mais do que claro para o Velho que sua missão dali em diante é compartilhar a sua experiência sobrenatural e sua superação com as pessoas que ele encontrar no caminho, para que assim, cada um que o escute tenha plena consciência de não maltratar a criação divina – na obra representada pelo albatroz.

Ao longo da narrativa, percebemos simbolismos significantes que compõem nossa interpretação neste ensaio. Desta forma, apresentamos nos aspectos elencados para a interpretação dessa obra alguns destes símbolos. Os aspectos que analisamos no poema *The Rime of the Ancient Mariner* estão de acordo com os três grandes tópicos discutidos ao longo da disciplina: (1) Romantismo; (2) Grotesco e Sublime; e (3) Perversão.

1. Romantismo

O Romantismo inglês, entendido enquanto movimento sócio-político-cultural, estendeu-se de 1785 a 1830 (GREENBLATT et al, 2006), período marcado por profundas transformações sociais, como a Revolução Francesa e a crescente modernização industrial. Surgido em contexto de turbulência, o Romantismo viria a tornar-se um dos mais significativos movimentos artísticos

da história humana, desafiando noções estéticas e imprimindo marcas indelévels à literatura (e à produção artística como um todo) facilmente perceptíveis até hoje. Nesse sentido, Coleridge e sua obra desempenham papel seminal: publicada ainda no início do movimento Romântico, a obra já apresenta grande parte das características mais marcantes do movimento.

Iniciada *in medias res*, as duas primeiras estrofes da balada introduzem (de maneira certamente atípica) as personagens principais, o Velho Marinheiro e o jovem a quem relatará sua história:

*It is an ancient Mariner,
And he stoppeth one of three.
'By thy long grey beard and glittering eye
Now wherefore stopp'st thou me?*

*The bridegroom's doors are opened wide,
And I am next of kin;
The guests are met, the feast is set:
Mayst hear the merry din.'* (COLERIDGE, 1798, versos 1-8)⁵

Já nos primeiros versos, Coleridge deixa clara a situação mundana em que se desenrola a narrativa que emoldura o relato do Velho. Seu jovem interlocutor não parece, de maneira alguma, excepcional. Escolhido de maneira aparentemente aleatória dentre três convidados, descrevendo-se como parente do noivo em um casamento qualquer, trata-se de um homem comum. Descobrimos também, ao longo da narrativa, que antes da experiência sobrenatural relatada pelo Marinheiro, ele próprio levava uma vida mundana. Wordsworth, em seu *Preface to the Lyrical Ballads* (obra posteriormente reconhecida como um manifesto Romântico), defende que o poeta deva dar à “*situations from common life (...) a certain coloring of imagination, whereby ordinary things should be presented to the mind in an unusual aspect*” (apud GREENBLATT et al, 2006, p. 13) ⁶. Nesse sentido, Coleridge afina-se com uma das principais propostas românticas: a glorificação da vida comum.

O autor opta, entretanto, por utilizar uma linguagem bastante rebuscada e arcaica, distanciando-se do ideal Romântico de linguagem simples e popular, mas revelando a maestria de sua composição: a linguagem parece garantir peso ao relato do Velho, torná-lo atemporal e místico, profético em tom e de caráter quase bíblico. O simbolismo religioso é, de fato, uma das

⁵ “É um velho Marinheiro / E detém um, de três que vê: / - ‘Por tua barba branca e cintilante olhar, / Tu me deténs por quê? / Agora o noivo escancarou as suas portas, / E eu sou seu familiar. / O comensal se apresta, principia a festa; / Ouve o alegre exultar”. Tradução de Paulo Vizioli (SÁ; ORGADO, 2018, p. 105).

⁶ “situações da vida comum (...) uma certa coloração da imaginação, através da qual coisas comuns devem ser apresentadas à mente sob um aspecto incomum”. Tradução nossa.

características marcantes da obra.

Para além de sua mensagem moral de amor à Natureza (e, sob a ótica cristã, à Criação), a obra é repleta de símbolos cristãos: hostes celestiais; súplicas a santos; o albatroz enquanto espírito guia; o Velho e sua cruz (em forma de pássaro) à imagem do Cristo, penitente em sede e solidão por sete dias e sete noites (em alusão a Gênesis). Até mesmo a ambientação parece, em diversos momentos, religiosa:

*We listened and looked sideways up!
Fear at my heart, as at a cup
My life-blood seemed to sip!
The stars were dim, and thick the night,
The steersman's face by his lamp gleamed white;
From the sails the dew did drip -
Till clomb above the eastern bar
The horned moon, with one bright star
Within the nether tip. (COLERIDGE, 1798, versos 200-211)⁷*

Além de uma possível alusão à eucaristia (na imagem de um cálice de sangue), a lua de cornos remete de maneira bastante clara aos demônios cristãos, conferindo à estrofe um tom sombrio e ameaçador. Desse modo, Coleridge também ilustra uma das principais características do Romantismo: o papel chave da Natureza na prosa e poesia Românticas. Comumente personificada e deificada, a Natureza Romântica reflete o humor das personagens e os acontecimentos que vivenciam: *"Romantic poems habitually endow the landscape with human life, passion, and expressiveness. (...) a vital entity that participates in the feelings of the observer"* (GREEBLATT et al, 2006, p. 11)⁸. Não somente, a mensagem central da obra de amor à criação divina encontra respaldo direto na idealização e admirações Românticas pela vida idílica, rural e próxima à Natureza selvagem.

Por fim, a obra traz também como tema central a solidão, característica comum às obras Românticas, que frequentemente abordam a alienação e o isolamento. Toda punição sofrida pelo Velho como penitência por seu pecado dá-se pela solidão: isolado primeiro pelos companheiros ainda vivos, encontra-se completamente só depois da morte da tripulação de seu navio. Ainda após reanimados os corpos de seus companheiros, o Marinheiro permanece só, pois esses não

⁷ "Tudo ao redor o ouvido escuta e o olhar perpassa! / Meu sangue vital sorve, como numa taça, / Em meu peito o temor! / Apagam-se as estrelas, densa é a escuridão; / Lívida a face do piloto à luz junto ao timão! / Nas velas o orvalho é um suor... / Até que a Lua sobe ao longe no oriente, / Nos cornos envolvendo estrela refulgente / Junto à ponta inferior". Tradução de Paulo Vizioli (SÁ; ORGADO, 2018, p. 110).

⁸ "Poemas românticos comumente dotam a paisagem com vida humana, paixão e expressividade. (...) uma entidade vital que participa nos sentimentos do observador". Tradução nossa.

lhe dirigem a palavra ou o olhar. Mesmo com sua aparente redenção, ao final da narrativa o Velho permanece condenado à solidão de vagar e contar sua história. Não à toa, um dos mais famosos versos da obra traduz tal sensação :

*Alone, alone, all, all alone,
Alone on a wide wide sea!
And never a saint took pity on
My soul in agony.* (COLERIDGE, 1798, versos 232-235)⁹

2 O Grotesco e o Sublime

Em 1827, já nos anos finais do movimento Romântico, o jovem Victor Hugo escreve seu *Preface to Cromwell*, que, à semelhança de Wordsworth e seu *Preface*, vem a tornar-se um marco no estudo da literatura Romântica. Publicado, atualmente, sob o título *Do Grotesco e do Sublime* (HUGO, 2002), o prefácio a *Cromwell* é, na verdade, um ensaio onde Victor Hugo aborda e explora o papel estético do grotesco e do horrível.

Em sua análise, Hugo (2002) observa a transformação do grotesco literário e dramático (colocado às margens na literatura clássica grega) em um ponto chave da literatura Romântica. O autor (2002) defende, então, que a justaposição de elementos grotescos e sublimes na obra faz-se necessária de forma a ressaltar a natureza de ambos, atingindo-se assim maior verossimilhança e maior efeito no leitor.

Desse modo, Coleridge precede as anotações de Hugo em três décadas, mas *The Rime of the Ancient Mariner* se mostra, mais uma vez, congruente com a estética Romântica. Justaposições e imagens conflitantes de beleza e horror encontram-se espalhadas por toda a obra, a começar pela ambientação:

*And now there came both mist and snow,
And it grew wondrous cold:
And ice, mast-high, came floating by,
As green as emerald.
(...)
The ice was here, the ice was there,
The ice was all around:
It cracked and growled, and roared and howled,
Like noises in a swound!* (COLERIDGE, 1798, versos 51-63)¹⁰

⁹ “Ah, sozinho, sozinho, inteiramente só, / Num largo, largo mar! / E nunca nenhum santo se apiedou / De minh'alma a agoniar”. Tradução de Paulo Vizioli (SÁ; ORGADO, 2018, p. 111).

¹⁰ “E de repente nos envolvem névoa e neve, / Com um frio assassino; / E, alto de um mastro ao vê-lo, flutuava gelo / De um verde esmeraldino / (...) O gelo estava aqui, o gelo estava ali, / Só gelo no lugar; / E rangia e rosnava, e rugia e ululava, / - Os sons de um desmaiar”. Tradução de Paulo Vizioli (SÁ; ORGADO, 2018, p. 106).

Em conformidade com o exposto acima, a natureza permanece o centro da ambientação, sendo personificada, refletindo a apreensão e o medo do narrador e prenunciando o horror sobrenatural que se aproxima. As imagens construídas nesses versos pelo autor são claramente grotescas e sublimes: nesse “*wondrous cold*” a majestosidade do gelo, alto como um mastro e verde como esmeralda, é colocada em posição central para, logo em seguida, desvelar-se o seu aspecto horripilante: o de uma besta que ruga. Outra imagem marcadamente sublime e grotesca é a figura da Vida-em-Morte, o espírito que condena o Velho ao seu destino:

*Her lips were red, her looks were free,
Her locks were yellow as gold
Her skin was as white as leprosy,
The Night-mare LIFE-IN-DEATH was she,
Who thicks man's blood with cold.* (COLERIDGE, 1798, versos 190-194)¹¹

A figura feminina sensualizada, loira e de lábios vermelhos, representa o ideal de beleza feminina jovial. Sua pele, “*as white as leprosy*”, resume a dualidade explorada por Hugo em sua obra num único verso: lado a lado encontram-se o sublime idealizado da beleza erótica e o grotesco da doença e da morte. O próprio Marinheiro, narrador da história, é descrito como uma figura espectral, esguia e enrugada, na qual mesclam-se o horror de sua aparência e de seu relato ao sublime sobrenatural de sua mensagem, presente, fisicamente, em seu olho que parece sempre brilhar.

Coleridge eleva a tensão entre o grotesco e o sublime a um ponto central da narrativa, ultrapassando a utilização puramente estética dessa justaposição. Tendo como ponto principal o amor à natureza e a todas as coisas da criação divina, o tema central da obra é, de fato, o reconhecimento do sublime no grotesco. O Velho Marinheiro sofre por sua transgressão ao matar uma criatura sublime, e em seu desespero enxerga apenas horror e feiura na natureza ao seu redor:

*The very deep did rot: O Christ!
That ever this should be!
Yea, slimy things did crawl with legs
Upon the slimy sea.* (COLERIDGE, 1798, versos 123-126)¹²

¹¹ “Seus lábios eram rubros; seu olhar, lascivo; / Sua trança, auri-amarela; / Sua pele, como a lepra, era de um branco forte; / Ela era o próprio Pesadelo VIDA-EM-MORTE, / Que o sangue humano gela”. Tradução de Paulo Vizioli (SÁ; ORGADO, 2018, p. 110).

¹² “O próprio abismo apodrecia... Como, ó Cristo, / Aquilo foi se dar? / Coisas viscosas e com pernas rastejavam / sobre o viscoso mar”. Tradução de Paulo Vizioli (SÁ; ORGADO, 2018, p. 108).

Apenas mediante o reconhecimento da beleza e da importância de todas as criaturas e da natureza (ideal eminentemente Romântico), o Velho consegue livrar-se de sua culpa, materializada na figura do albatroz que cai de seu pescoço:

*O happy living things! no tongue
Their beauty might declare:
A spring of love gushed from my heart
And I blessed them unaware:
Sure my kind saint took pity on me
And I blessed them unaware.*

*The selfsame moment I could pray;
And from my neck so free
The Albatross fell off, and sank
Like lead into the sea. (COLERIDGE, 1798, linhas 282-291)¹³*

Desse modo, Coleridge emprega a justaposição de imagens conflitantes para construir uma estética e uma mensagem congruentes não apenas entre si, mas com o movimento artístico que ajudou a fundar.

3 Perversão

No poema *The Rime of the Ancient Mariner* percebemos algumas atitudes consideradas perversas vindas de alguns personagens. Talvez por se tratar de uma obra do início do Romantismo Inglês, há muito mais elementos pertencentes a este movimento literário do que elementos que retratam a condição perversa dos personagens. Considerando toda a narrativa no poema, percebemos traços de perversão em duas situações: quando o Marinheiro mata o albatroz; e quando os espíritos da *morte* e da *vida-em-morte* apostam sua vida como punição pelo que ele fez com a ave.

Segundo Roudinesco (2008), Freud declarou que a perversão faz parte da natureza humana, como por exemplo no trecho a seguir:

É precisamente a ênfase colocada no mandamento 'Não Matarás' que nos dá a certeza de que descendemos de uma linhagem infinitamente longa de assassinos que tinham no sangue o prazer do assassinato, como talvez nós mesmos ainda. (FREUD, 1915 apud ROUDINESCO, 2008, p. 103)

¹³ "Felizes criaturas! A beleza vossa / Não há quem represente... / Uma fonte de amor jorrou deste meu peito. / E as bendisse inconsciente. / Um bom santo de mim por certo se apiedara, / E as bendisse inconsciente. / Naquele mesmo instante orar eu já podia; / E o albatroz, meu colar, / Se desprende de meu pescoço, e mergulhou / Como chumbo no mar". Tradução de Paulo Vizioli (SÁ; ORGADO, 2018, p. 112).

Considerando que a perversão é uma manifestação do desejo natural do ser humano, podemos inferir que o ato de assassinato do Marinheiro para com o albatroz foi uma infeliz manifestação de sua pulsão destrutiva. Entretanto, se considerarmos a forte presença do cristianismo através de alguns símbolos na narrativa - como pendurar o pássaro no pescoço remetendo a uma cruz - somos remetidos a um outro tipo de perversão detalhado por Roudinesco:

No mundo medieval, o homem, corpo e alma, pertencia não aos deuses, mas a Deus. Consciência culpada, dividida entre queda e redenção, estava destinado a sofrer tanto por suas intenções como por seus atos. (ROUDINESCO, 2008, p. 16)

Podemos considerar as duas visões discutidas pela autora. O ato em si de matar um animal indefeso torna o caráter do Marinheiro duvidoso para o leitor. A primeira visão seria relacionada ao que Freud (1915 apud ROUDINESCO, 2008) afirma sobre a pulsão, o desejo pela morte, que é inerente ao ser humano. A segunda visão diz respeito à auto perversão dentro de um âmbito religioso. O fato de ter matado uma criatura fruto da criação divina - o albatroz - deixa o Marinheiro com a consciência pesada diante desse ato. Isso é intensificado com a sua exclusão operada pelos outros tripulantes do navio. Além disso, em relação ao fantasma da *morte* e da *vida-em-morte*, também percebemos uma pulsão de perversão, ainda que direcionada para os seres não-humanos, uma vez que os fantasmas jogam dados para apostar a vida ou o castigo que o marinheiro irá cumprir, como uma simples atividade de lazer.

REFERÊNCIAS

- COLERIDGE, Samuel Taylor. *The Rime of the Ancient Mariner*. Edited for school use by Carleton Eldredge Noyes. Cambridge: Perscribo Publishing. (Kindle Edition)
- GREENBLATT, Stephen (ed.). *The Norton Anthology of English Literature*. Vol. 2. 8th ed. New York and London: W. W. Norton & Company, 2006.
- HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime*: Tradução do prefácio de Cromwell. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002. Tradução e notas de Célia Berrettini.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *A parte obscura de nós mesmos*: Uma história dos perversos. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- SÁ, D. S. (Org.); ORGADO, G. T. M (Org.). *A Balada do Velho Marinheiro*: Multilíngue. Florianópolis: CCE/UFSC, 2018.

As formações discursivas na construção do personagem masculino no conto *The Yellow Wallpaper*, de Charlotte Perkins Gilman/ *The discursive formations in the construction of the male character in the short story *The Yellow Wallpaper* by Charlotte Perkins Gilman*

Ana Karennina Silva Arruda(PET-Letras/UFCG)¹

Ana Paula Herculano Barbosa(PET-Letras/UFCG)²

Prof^a Dr^a Danielle Dayse Marques de Lima (Orientadora/UFCG)³

Nacional de Línguas e Linguagens

RESUMO

Na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, é na linguagem que o pesquisador encontra relações com a ideologia do sujeito. Dessa forma, os discursos proferidos pelos sujeitos representam as ideologias construídas socialmente, de acordo com a sua historicidade e seu contexto de produção. Na sociedade, encontra-se uma diversidade de discursos relacionados à imagem feminina e ao papel da mulher no meio social. No conto *The Yellow Wallpaper*, de Charlotte Perkins Gilman, publicado em 1892, deparamo-nos com uma narradora protagonista isolada do convívio social, devido às regras estabelecidas pelo seu marido para o tratamento das suas crises nervosas. O marido da narradora protagonista é então imbuído de poder para tomar decisões no que diz respeito a sua esposa, pois ela encontra-se no *status* de propriedade. Tendo em vista a forte influência que o marido possui sobre a degradação do estado mental da personagem e, conseqüentemente, o importante papel que ele desempenha na narrativa, analisaremos as formações discursivas que permeiam essa autoridade conferida à figura masculina, no conto de Gilman, a partir de trechos do mesmo. Para efetuarmos a referida análise teremos como base teórica Orlandi (1999), com os conceitos necessários no que concerne à Análise do Discurso (AD), e Showalter (1991), para contextualizarmos os tratamentos psiquiátricos conferidos às mulheres no século XIX. Acreditamos que tal estudo

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, annakarennina6@gmail.com.

² Graduanda em Letras – Língua Inglesa, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, paullaherculano@gmail.com.

³ Professora Doutora, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, PB, Brasil, daniellemarques.ufcg@gmail.com.

possa contribuir para uma compreensão acerca do estreitamento entre as práticas discursivas sociais e as relações de gênero, não só no contexto estadunidense do século XIX, como também nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; *The Yellow Wallpaper*; Formações discursivas.

ABSTRACT

*In French Discourse Analysis (AD), it is in language that the researcher finds relations with the ideology of the subject. In this way, the discourses pronounced by the subjects represent the socially constructed ideologies, in agreement with historicity and the production context. In society, there is a diversity of discourses related to the female image and the role of women in the social environment. In the short story *The Yellow Wallpaper*, by Charlotte Perkins Gilman, published in 1892, we are faced with a protagonist narrator isolated from social life, due to the rules established by her husband for the treatment of her nervous crises. The husband of the protagonist narrator is imbued with power to make decisions concerning his wife, because she has the status of a property. Given the strong influence that the husband has on the degradation of the character's mental state and, consequently, the important role that he plays in the narrative, we will examine the discursive formations that permeate this authority given to the male figure, in Gilman's short story, by analyzing some of its excerpts. To accomplish this analysis, we will have as theoretical basis Orlandi (1999), with regard to the concepts concerning Discourse Analysis (AD), and Showalter (1991), to contextualize the psychiatric treatments given to women in the 19th century. We believe that such a study may contribute to an understanding of the connections between social discursive practices and gender relations, not only in the 19th century American context, but also in the present day.*

KEYWORDS: Discourse analysis; *The Yellow Wallpaper*; Discursive formations.

1 Introdução

As palavras possuem sentidos diferentes dependendo da sua condição de produção e dos sujeitos que proferem os discursos, e esses elementos são essenciais para atribuição de sentidos das proposições. Na Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa, é na linguagem que o pesquisador encontra relações com a ideologia do sujeito. O que é dito demonstra as ideologias que o perpassam, como também essa questão ideológica determina o que pode e/ou deve ser dito pelo sujeito de acordo com as formações discursivas em que está inserido. Dessa forma, os discursos proferidos pelos sujeitos representam as ideologias construídas socialmente, de acordo com a sua historicidade e seu contexto de produção.

Tendo em vista que a interpretação dos discursos também se constitui através do contexto em que estes são produzidos e de sua historicidade, permitindo a atribuição de sentidos (ORLANDI, 1999), podemos afirmar que o que é dito pelos sujeitos sobre as mulheres reverbera dentro das suas formações discursivas. As interpretações do que é dito é realizada porque o outro tem o conhecimento dos discursos, pois estes já foram proferidos por outros sujeitos em condições de produção similares.

Na sociedade encontra-se uma diversidade de discursos relacionados à imagem feminina e ao papel da mulher no meio social. No conto *The Yellow Wallpaper*, de Charlotte Perkins Gilman, publicado em 1892, deparamo-nos com uma narradora protagonista isolada do convívio social devido às regras estabelecidas pelo seu marido para o tratamento das suas crises nervosas.

Regras estas que são vinculadas diretamente ao método *bed-rest*⁴ que, por sua vez, foi desenvolvido a partir de mudanças no tratamento de distúrbios mentais sugeridas pelos psiquiatras britânicos no período vitoriano (1830-1901). Tal renovação no âmbito psiquiátrico atendia à proposta de tratar pacientes diagnosticados como portadores de problemas mentais de forma digna e sem uso da violência. Porém, até que ponto o encarceramento, contrapondo-se à violência física, fornece ao indivíduo um tratamento mais digno?

A narradora protagonista do conto de Gilman (1892) é casada com um médico e mãe de um bebê, porém encontra-se impossibilitada de administrar sua casa devido às suas crises nervosas, e o seu marido a proíbe de escrever, culpando a escrita pelo estado no qual ela se encontra. No início do conto, a narradora protagonista encontra-se melancólica, impossibilitada de escrever e de desempenhar as funções de dona de casa e mãe, papéis para os quais ela foi criada para desenvolver, aprisionada no quarto infantil onde deve repousar. Já no fim do conto, deparamo-nos com uma mulher que acabou enlouquecendo devido ao tratamento ao qual foi submetida.

Considerando a forte influência que o marido possui sobre a degradação do estado mental da narradora protagonista e, conseqüentemente, o importante papel que ele desempenha na narrativa, este trabalho tem a intenção de analisar as formações discursivas que permeiam a autoridade conferida à figura masculina no conto de Gilman, a partir de trechos do conto.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Contexto histórico

No livro *The Female Malady: Women, Madness and English Culture, 1830-1980* (1991), Elaine Showalter disserta acerca da loucura feminina e sua relação com as mudanças sociais, a partir do início do período vitoriano até 1980. A loucura feminina, então, aparece como um fenômeno determinado socialmente, e entendido como tal a partir do local de onde se observa (SHOWALTER, 1991).

O período que nos interessa para a análise das formações discursivas do marido da narradora personagem compreende as últimas décadas do século XIX, pois é neste momento que

⁴ Tratamento conferido a pacientes que apresentavam problemas de ordem nervosa, que consistia em deixá-los isolados em um quarto escuro, confinados a uma cama, sendo alimentados com mingau ou comidas pastosas, e durante o qual eram proibidos de executar qualquer tipo de exercício mental. O método recebeu este nome de seu mais famoso defensor e criador, o médico estadunidense Silas Weir Mitchell (USSHER, 2011).

Gilman publica o seu conto. Durante o período vitoriano, importantes avanços no campo tecnológico e científico foram realizados, entre eles a teoria de Charles Darwin acerca da evolução das espécies (GREENBLATT, 2006). O darwinismo foi incorporado ao meio psicológico, profissionais desse meio, devido ao número elevado de mulheres diagnosticadas como histéricas naquele período, começaram a afirmar que a loucura é algo congênito à mulher:

Essas imagens duplas da insanidade-loucura feminina como um dos erros da mulher. A loucura como a natureza feminina essencial que se revela diante da racionalidade científica masculina, sugere as duas maneiras pelas quais a relação entre mulheres e loucura foi percebida. No sentido mais óbvio, a loucura é uma doença feminina porque é vivenciada por mais mulheres do que homens. A super-representação estatística de mulheres entre os doentes mentais tem sido bem documentada por historiadores e psicólogos (SHOWALTER, 1991, p. 3)⁵.

De acordo com Showalter (1991), uma parcela das mulheres confinadas nos asilos britânicos foi enclausurada a partir de diagnósticos infundados, haja vista que os sujeitos do sexo feminino eram concebidos como uma propriedade, primeiro do pai e em seguida do marido, e aquelas que tentassem ir por um caminho diferente do moralmente imposto deveriam ser “domesticadas”. Ademais, conforme Felman (1975) afirma, a ética da saúde médica é masculina, sendo assim ela tende a favorecer aqueles que detém o poder. Assim, considerando o *corpus* de análise deste trabalho, o poder pertence ao marido da narradora protagonista, John.

O meio psiquiátrico do período era então dominado por homens e, desta forma, doenças nervosas como histeria, anorexia nervosa e neurastenia faziam parte do repertório de diagnósticos de mulheres que não se enquadravam nos moldes ditados pela sociedade do período, determinada por regras que visavam controlar o comportamento das mulheres em todas as esferas, tanto pública quanto doméstica (SHOWALTER, 1991).

Considerando a grande força econômica e cultural que a Inglaterra representava naquele momento, parece-nos óbvio que a então ex-colônia britânica nas Américas, os Estados Unidos, não fossem impenetráveis à autoridade das ideias britânicas no meio psiquiátrico. Assim sendo, podemos perceber a influência das ideias de domesticação e aprisionamento dos pacientes

⁵ These dual images of female insanity-madness as one of the wrongs of woman; madness as the essential feminine nature unveiling itself before scientific male rationality-suggest the two ways that the relationship between women and madness has been perceived. In the most obvious sense, madness is a female malady because it is experienced by more women than men. The statistical overrepresentation of women among the mentally ill has been well documented by historians and psychologists (SHOWALTER, p.3, 1991).

psiquiátricos do período vitoriano na elaboração do método *bed-rest*, usado no conto pelo marido/médico como uma forma de controlar a esposa/paciente, exercendo uma domesticação forçada.

2.2 Análise do Discurso: alguns conceitos e princípios basilares

A análise dos discursos existentes sobre a imagem da mulher se torna necessária para demonstrar como a sociedade enxerga a mulher e os problemas psicológicos em torno da figura feminina da época, tendo em vista a participação efetiva da figura masculina nas áreas profissionais importantes. Busca-se evidência material no conto *The Yellow Wallpaper*, por ser uma produção representativa do discurso masculino sobre a loucura feminina, além do que as formações discursivas da obra abarcam grupos socialmente diversos.

Esta pesquisa ancora-se na análise de discurso francesa fundada por Michel Pêcheux, em 1969. Utilizando os estudos da teoria dos discursos e das ideologias, Pêcheux produziu material teórico inovador para as ciências sociais, e conciliou estes estudos, baseados na obra de Karl Marx, com a linguística, relacionando-os aos estudos de Saussure, Jakobson, dentre outros. As pesquisas da teoria do discurso passaram por diferentes fases, iniciando com um enfoque para a estrutura da língua e, paulatinamente, passou a considerar a subjetividade do indivíduo, em que o sujeito se afirma através da língua. Nos estudos de Pêcheux “a língua do analista do discurso vai distinguir-se da língua do linguista, entre outras razões, por comportar em si (enquanto totalidade) o não-todo junto da noção do real da língua” (BRANCO E DIEZ, 2017).

Como Henry (1990) afirma, Pêcheux considerava a linguagem predisposta a uma análise linguística, não obstante o sujeito ser influenciado pela historicidade e pelo contexto de produção do discurso. Por esse motivo, a língua possui equívocos. Os sentidos dos discursos não estão apenas na sua estrutura, mas também em um todo social. Primeiramente reflete o contexto em que o discurso foi proferido, este momento colabora para a sua produção, em segundo lugar a historicidade do discurso permite a significação deles para o falante, pois já foi proferido antes.

Os discursos proferidos pelos sujeitos são permeados pelos contextos sociais, todo sujeito produz um discurso enquadrado em formações ideológicas e, conseqüentemente, estas formações permitem a constituição de formações discursivas. Neste processo, o sujeito deixa marcas das suas formações ideológicas, resultando também na apreensão das formações discursivas. De acordo com o discurso do sujeito, identificamos não só a sua capacidade

discursiva de compreensão da linguagem, como também a sua percepção de mundo, crenças, valores, identidade, dentre outros aspectos. O discurso se origina da relação entre sujeito e ideologia, da mesma forma que não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia. As formações discursivas determinam o grupo ideológico ao qual o discurso pertence.

O discurso se estabelece no conjunto de enunciados possíveis marcados por formações discursivas, então o texto expõe a materialidade da língua, como uma função comunicativa, um resultado do processo discursivo. Portanto, o texto não possui um único sentido, nem ao menos há uma única possibilidade de interpretar o seu sentido verdadeiro, os sujeitos significam por meio de diferentes contextos sócio históricos. Os sentidos dos discursos são determinados historicamente pelo já dito, logo o sujeito interpreta o mundo de formas diferentes por apreender os sentidos de acordo com as suas formações discursivas.

Um texto é pensado em sua relação memória/discurso/texto, em que há a sua materialidade e a sua historicidade, e por essa razão o texto se constitui como um objeto de análise. Na materialidade do texto encontra-se a discursividade em seu real, nesse caso o texto para o analista do discurso, que se apresenta como uma unidade imaginária que representa a ordem do discurso, e assim mostra-se um caminho possível para a identificação das formações ideológicas do autor, bem como as suas significações, que não se concentram em uma parte do texto, mas em toda a sua materialidade. Dessa forma, o discurso se materializa através do texto, que representa a materialidade do discurso, e para a AD o texto é o objeto de análise para verificar as formações discursivas que o perpassam por meio das significações do autor. (ORLANDI, 2001).

Como mencionado anteriormente, os sujeitos apresentam formações discursivas heterogêneas. As condições de produção dos sentidos evidenciam a interpelação das ideologias no discurso, bem como na identificação do sujeito. A ideologia é parte constitutiva do sujeito, uma vez que “não há ideologia sem sujeito” (ORLANDI, 1988, p. 56). A composição do sentido e do sujeito desencadeia-se pela identidade do sujeito determinada por condições externas. Esta identidade do sujeito se caracteriza pela identificação do sujeito de acordo com suas formações ideológicas. Portanto, pretendemos demonstrar aqui que os discursos proferidos no conto demonstram as formações discursivas e ideológicas do personagem masculino. Tais discursos são entrevistados no relato da narradora protagonista, que permite o acesso ao discurso masculino dominante por meio das constantes referências ao seu marido.

3 Análise

Foram selecionados cinco trechos do conto para compor o *corpus* deste trabalho, trechos estes retirados da edição da Wisehouse Classics, disponível no dispositivo eletrônico Kindle. Sendo assim, usamos a abreviação “loc.” (*location*), que é equivalente à “página” na edição física do livro. Tendo em vista que o conto é narrado em primeira pessoa, tudo que conhecemos é descrito a partir do olhar da narradora protagonista, que em nenhum momento é nomeada.

Assim, passamos a conhecer a casa, a relação com o marido, parentes e com a empregada apenas pela perspectiva da protagonista de Gilman. Neste primeiro trecho, podemos averiguar a admiração, mas também o receio da narradora protagonista em contrariar o seu marido:

John is practical in the extreme. He has not patience with faith, an intense horror of superstition, and he scoffs openly at any talk of things not to be felt and seen and put down in figures.

John is a physician, and *perhaps* - (I would not say it to a living soul, of course, but this is dead paper and a great relief to my mind) - *perhaps* that is one reason I do not get well faster.

You see he does not believe I am sick! (GILMAN, 2016, loc.61).⁶

John aparece como um sujeito detentor de um senso crítico positivista, prático ao extremo, como a narradora afirma, o que condiz com a sua carreira de médico, profissão que socialmente lhe confere bastante poder, pois só os médicos poderiam então ajudar, na maioria das vezes, outras pessoas que estão doentes a se recuperar. Contudo, no caso da narradora protagonista, o marido não acredita que ela esteja realmente doente e faz questão de ser o responsável pelo seu tratamento, e já que ele não acredita que ela esteja doente, não existiria, pois, um remédio para a narradora protagonista.

O marido possui uma opinião convicta a respeito da situação física e mental da sua esposa, bem como determina as ações que devem ser realizadas pelas outras personagens para o seu bem. Não obstante, percebe-se o silenciamento da mulher sobre a sua situação, os discursos de John, reproduzidos pela narradora, demonstram a posição superior em que se encontra o marido, assim como suas ações e opiniões são recorrentes da época para o ser do sexo masculino, voltadas para a exatidão, a objetividade e a certeza dos atos, por exemplo.

⁶ “John é prático ao extremo. Não tem paciência para questões de fé, nutre um imenso horror à superstição e zomba abertamente de qualquer conversa sobre coisas que não podem ser vistas nem sentidas nem traduzidas em números. John é médico, e *talvez* - (eu não diria a viva alma, é claro, mas segredar apenas ao papel já é um grande alívio para minha mente) -, talvez seja por isso que não me recupero mais rápido. O fato é que ele acredita que não estou doente!” (GILMAN, 2018, p. 21).

De acordo com o trecho a seguir, a narradora encontra-se imobilizada, e suas opiniões sobre o seu estado de saúde são descartadas, pois o seu marido, um médico de grande prestígio, a avalia como saudável, e então não há nada que ela possa fazer: “If a physician of high standing, one’s own husband, assures friends and relatives that there is really nothing the matter with one but temporary nervous depression - a slight hysterical tendency - what is one to do?” (GILMAN, 2016, loc. 61).⁷

John controla a narradora protagonista, psicologicamente e fisicamente, pois ele é quem determina a rotina da esposa, como podemos perceber no trecho a seguir: “He [John] is very careful and loving, and hardly lets me stir without special direction.” (GILMAN, 2016, loc. 87)⁸, ou ainda: “There comes John, and I must put this away - he hates to have me write a word.” (GILMAN, 2016, loc. 103).⁹

Esse controle da rotina da narradora se configura como uma forma de cerceamento, a presença de John não é apenas física, é em sua maioria psicológica, ele tem características onipresentes, parece infiltrado no inconsciente da narradora, como um espião dentro da sua mente. No início do conto, ela relata o quanto gosta de escrever, porém por tal prática ser recriminada pelo seu marido, ela ainda tenta escrever escondido, contudo fazê-lo se torna tão cansativo que ela então pensa em desistir.

A narradora protagonista argumenta que o oposto ao tratamento imposto pelo seu marido seria melhor para ela. Ao invés de passar dias a fio deitada contemplando as quatro paredes e o teto do seu quarto infantil, escrever e fazer caminhadas seriam mais eficazes no tratamento das suas crises nervosas. Contudo, sua argumentação se restringe a sua escrita, já que John apenas ignora qualquer fala dela sobre o seu estado de saúde: “He says no one but myself can help me out of it, that I must use my will and self-control and not let any silly fancies run away with me.” (GILMAN, 2016, loc. 208).¹⁰

John afirma que a narradora protagonista é a única responsável pela sua doença e que só a partir de suas ações (ou neste caso, inações) ela conseguirá se recuperar. E ela acredita

⁷ “Se um médico de renome, que vem a ser o seu próprio marido, assegura aos amigos e parentes que não se passa nada de grave, que se trata apenas de uma depressão nervosa passageira - uma ligeira propensão à histeria - , o que se pode fazer?” (GILMAN, 2018, p. 12).

⁸ “John é muito atencioso e amável, não permite que eu dê um passo sequer sem instruções especiais.” (GILMAN, 2018, p.15).

⁹ “Lá vem John; preciso por isso de lado - ele detesta que eu escreva.” (GILMAN, 2018, p.18).

¹⁰ “Ele [John] diz que ninguém além de mim pode me ajudar a sair deste estado; que devo usar minha força de vontade e meu autocontrole e não me entregar a fantasias tolas.” (GILMAN, 2018, p. 37).

nisso, pois é influenciada pelas ideias que o marido defende, as ideologias do marido já se encontram diluídas no senso crítico da narradora protagonista, que se encontra vulnerável, lutando pela sua sanidade, para conseguir recuperar sua identidade como indivíduo.

Considerações Finais

O desfecho do conto de Gilman é consideravelmente sombrio, a narradora protagonista acaba enlouquecendo, e no encontro narrado entre a protagonista e o seu marido, este acaba desmaiando ao se deparar com a esposa em tal estado. A loucura da narradora protagonista não é para nós uma forma de rebelião, mas sim o pedido final de socorro de uma mulher que não recebeu os cuidados necessários, que apagada pouco a pouco como indivíduo tornou-se uma sombra do marido. Concordamos, desta forma, com a afirmação de Showalter (1991) a respeito da loucura feminina nos desfechos de obras literárias ser interpretada como uma forma de rebelião: "Such claims, however, come dangerously close to romanticizing and endorsing madness as a desirable form of rebellion rather than seeing it as the desperate communication of the powerless" (p.5)¹¹.

Ao analisar algumas das formações discursivas que podem ser inferidas do personagem John, podemos questionar: o que confere tanto poder a ele? Felman (1975) comenta sobre as marcas de poder, e no caso de John, este carrega duas marcas de autoridade, já que ele é homem, marido e é médico também. Sendo assim, ele é mais do que preparado para tomar decisões e, assim, controlar a sua esposa.

Como relatado anteriormente, esse poder que John possui tem como base as normas sociais, que reafirmavam que os sujeitos do sexo masculino, dotados de um senso de razão e de uma capacidade intelectual superior à do sexo feminino, deveriam tomar as decisões. E as mulheres, biologicamente inferiores, mais emocionais e instáveis, deveriam se restringir à esfera doméstica e exercer o papel de boa filha, e depois esposa prestativa e mãe amável.

A narradora protagonista de Gilman não consegue agir conforme as expectativas sociais devido às suas crises nervosas, ela sente o peso do fracasso somado à culpa de não conseguir recuperar-se. Influenciada pelas crenças do marido, enxerga-se como um ser decepcionante. Os discursos materializados do marido demonstram as formações ideológicas do período em que a

¹¹ Tais alegações, todavia, chegam perigosamente mais perto de romantizar e endossar a loucura como uma forma de rebelião desejável do que vê-la como a comunicação desesperada de pessoas impotentes. (SHOWALTER, 1991, p. 5, tradução nossa)

obra foi publicada, refletem o conservadorismo da época, como também a força da sociedade patriarcal.

Ao comparar os contextos históricos da contemporaneidade e do século XIX, percebemos que muitas mudanças foram operadas no que diz respeito à igualdade nas relações heteronormativas. Contudo, ainda é possível tomarmos conhecimento de relatos de relacionamentos abusivos, e na maioria dos casos a parcela abusiva da relação ainda é masculina.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Viviane Prux; DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. *Análise do discurso e formação discursiva*. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Anais. 8405 – 8416.

FELMAN, Shoshana. *Women and madness: the critical phallacy*. In: *Diacritics*, Vol.5, Nº 4 (Winter, 1975).

GILMAN, Charlotte Perkins. *The Yellow Wallpaper*. loc.1-395. Published by Wisehouse Classics - Sweden. Kindle Edition, 2016.

GILMAN, Charlotte Perkins. *O papel de parede amarelo*. Tradução de Diogo Henriques. 5. ed. Editora José Olympio, 2018.

GREENBLATT, Stephen (ed.). *The Norton Anthology of English Literature*. Vol. 2. 8th ed. New York and London: W. W. Norton & Company, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. IN: GADET, F. ; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes. 2001.

SHOWALTER, Elaine. *The Female Malady: Women, Madness and English Culture, 1830-1980*. Virago. London, 1991.

USSHER, Jane M. *The Madness of Women: Myth and Experience*. 1. ed. Routledge. New York, 2011.

Grupo de Discussão 5:



LITERATURAS AFRICANAS E DIASPÓRICAS: UM DIÁLOGO EMERGENTE

Sobre ser iraniana e não ser: um estudo sobre o entre-lugar e as identidades na narrativa gráfica *Persépolis*, de Marjane Satrapi

Milena Gemir Teixeira (UFPG)

Orientadora: Mylena de Lima Queiroz (UEPB/UFPG)

RESUMO

Na contemporaneidade, os *graphic novels*, isto é, os romances gráficos, vêm cada vez mais ganhando força e espaço em meio ao mundo literário, visto que este gênero de histórias que integram a chamada nona arte, por mais que ainda seja demasiadamente marginalizado, ao longo do tempo tem desconstruído o cenário de discriminação. Neste contexto, faz-se necessário analisar a novela gráfica *Persépolis* (2010), narrativa esta de cunho autobiográfico, por se tratar de uma obra na qual a personagem se depara, desde sua infância, com diversos momentos conflituosos na vida, mudando-se constantemente de lugar, sem se fixar em apenas um ambiente durante toda a narrativa, muitas vezes devido aos acontecimentos repressivos e autoritários que conturbava a realidade de seu país, o Irã, que vivera a ascensão do aiatolá Ruhollah Khomeini. Diante disso, esse artigo possui como objetivo analisar tais deslocamentos feitos pela personagem, refletindo a respeito de tais mudanças constantes como movimentos significativos para se pensar o entre-lugar de Marjane, bem como suas identidades. Para tanto, este trabalho foi fundamentado por teóricos tanto da narratologia contemporânea, como é o caso de Elvira Vigna (2012); como dos estudos culturais, sendo significativos conceitos e discussões propostos por Stuart Hall (2005) e por Homi Bhabha (1998). Partindo desse pressuposto, pode-se considerar que, diante de tais análises, os espaços das mobilidades presentes nos quadrinhos se fazem de suma importância para melhor apresentação dos acontecimentos, já que, por se tratar de uma autobiografia de caráter ficcional, *Persépolis* é uma obra cuja finalidade é a representatividade da autora e de seus pensamentos acerca de sua realidade, tornando todo o contexto de deslocamentos da personagem um aspecto determinante para os fatos que se desencadeiam na produção.

PALAVRAS-CHAVE: Desterritorialização; Narrativa Gráfica; Persépolis.

RÉSUMÉ

De nos jours, les romans graphiques, c'est-à-dire les romans graphiques, arrivent de plus en plus, mais ils gagnent en force et en espace au milieu du monde littéraire, car il est embarrassant d'histoires intégrant un appel à l'art, car elles restent Presque toujours marginalisé, au fil du temps a déconstruit ou scénario de discrimination. Dans ce contexte, le récit est de nature autobiographique, être traité d'une œuvre qui est un personnage de caractère, depuis son enfance, avec plusieurs moments de conflit dans la vie, le changeant constamment, sans avoir à se fixer à un environnement pendant Tout le récit, souvent dû à des événements répressifs et faisant autorité, qui est troublant, est une réalité de son pays, ou de l'Iran, qui vivra jusqu'à la montée en puissance de l'ayatollah Ruhollah Khomeiny. Compte tenu de cela, cet article vise à analyser ces déplacements effectués par le personnage, reflétant le respect de

changements constants tels que les mouvements affichés pour penser à la place de Marjane, ainsi que leurs identités. Par conséquent, ce travail est fondamental dans la narration contemporaine, comme c'est le cas d'Elvira Vigna (2012); comme des études culturelles, étant des concepts et des discours proposés par Stuart Hall (1994) et Homi Bhabha (2001). Partant de cette hypothèse, on peut considérer que, compte tenu de ces analyses, des espaces des mobilités actuelles, nos bandes dessinées revêtent une importance primordiale pour une meilleure présentation des événements, car, pour être traité d'une autobiographie fictive, Persépolis est une Enfin, il y a une représentativité de l'auteur des idées du royaume, un encadrement du contexte de déplacement du personnage, un aspect déterminant des faits qui est désenchanté dans la production.

MOTS- CLÉS: Desterritorialisation; Récit graphique; Persépolis.

1 Introdução

A novela gráfica, mais conhecida como história em quadrinhos, vem ganhando cada vez mais espaço dentre as obras literárias reconhecidas, apesar de ser uma forma artística relativamente nova (ELVIRA, 2011). Possuindo uma combinação de elementos visuais e textuais que compõem toda a narrativa, proporciona para o leitor altos níveis de percepção, posto que seja preciso voltar-se a atenção para todos os elementos presentes nos quadrinhos, sem compreender as linguagens presentes como separáveis, como se estudava tempos atrás.

Persépolis, objeto de análise deste artigo, é uma obra literária criada pela escritora e ilustradora Marjane Satrapi, que assume o status de primeira novela gráfica e/ou história de quadrinhos iraniana, possuindo um enredo de caráter auto ficcional e, assim, com tons autobiográficos, em que a autora retrata acontecimentos e fatos de sua própria vida, que compreendem ao período da infância até o início da fase adulta em meio aos efeitos provocados pela revolução islâmica que mais tarde se concretizaria como um regime violento e autoritário.

Sendo assim, a obra completa, publicada no Brasil pela Companhia das Letras em 2007, contempla a reunião de quatro volumes *Persépolis: A História de uma Infância*, 1 e 2; *Persépolis: A História de um Retorno*, 3 e 4. Todavia, vale salientar que sua primeira versão foi escrita em francês e publicada, a priori, na França, onde Marjane passou a residir em definitivo já tempos após o início do regime autoritário estabelecido no Irã. Entretanto, devido ao sucesso conquistado, seu livro foi traduzido para diferentes idiomas, além de ganhar um longa-metragem no ano de 2007, escrito e dirigido em colaboração com a própria Satrapi, estreado no festival de Cannes.

No início da narrativa, através da perspectiva infantil que Marji possuía, se conhece o cenário revolucionário de mudanças políticas e sociais que aconteciam no Irã, levando em consideração que, apesar de ter apenas dez anos de idade, a jovem já demonstrava um caráter crítico-reflexivo acerca das problemáticas que permeavam o seu país. Assim, ao decorrer da obra, esse contexto mutável vai sendo descrito pela autora.

Em meio às consequências da revolução e a ida à Paris, Marjane passa por inúmeras situações que a fazem questionar sua ligação com a família e seus costumes. Esse fator, de acordo com Bhabha

(2001), dá-se devido à construção das diferentes identidades que “se constroem não mais nas singularidades, mas nas diferentes realidade”, principalmente, quando pensamos o caso da narrativa, no período de sua adolescência, quando precisa ir para a Áustria devido ao cenário caótico que circunda seu país. A partir dessa mudança, a personagem inicia uma espécie de peregrinação em diferentes espaços, visto que não consegue se estabelecer definitivamente em um só local, por diversos problemas adaptativos.

Considerando os múltiplos espaços nos quais a personagem transita ao longo do enredo, faz-se importante uma análise dos diversos espaços que conferem uma riqueza à narrativa, bem como o estabelecimento de diferentes ambientações. Para tanto, é necessário recorrer aos aspectos da narratologia contemporânea, com destaque a análise das motivações que culminam diferentes entre lugares feitos pela personagem, além de compreender como tais acontecimentos influenciaram na construção de suas diversas identidades ao longo da obra.

2 Análise e discussão da obra

Em *Persépolis*, a obra abarca durante todo o decorrer da trama inúmeras apresentações das mudanças de lugares e espaços que Marji perpassa. Cada lugar carrega consigo uma carga de significado de suma importância para a construção da personagem, visto que, é a partir de suas mudanças que sua identidade é construída. Marjane vive a narrativa relatando diferentes fins e recomeços, que possuem cada qual a seu modo, o papel de agente modificador da percepção que ela tem de si mesma. Conforme Queiroz:

No romance gráfico *Persépolis* (2007), a iraniana Marjane Satrapi evidencia como foi sua infância tendo presenciado a queda da monarquia autocrática pró-Occidente em 1979 e o início de uma república teocrática comandada por Ruhollah Khomeini. Estudando até então em uma escola laica bilingue, as crianças passaram, obrigatoriamente, a usarem véus e serem separadas por sexo até mesmo na hora de subir escadas, além de, obviamente, não poderem mais estudar em escolas cujo idioma remetesse à cultura ocidental. Um país como o Irã, que tantas vezes foi palco de invasões, agora vivia sobre o julgo institucionalizado de um “islã do subterrâneo, esotérico e revolucionário” (SATRAPI, p. 04, 2007), herdeiro da invasão dos árabes na Pérsia em 642. Esse cenário parece relativamente conhecido já dos jornais ocidentais. Por outro lado, a leitura da obra não nos deixa no âmbito supérfluo das relações interpessoais no trato para com o islamismo. (2017, p. 10)

Isso implica dizer tanto a perspectiva pessoal da própria autora como o fato de se compreender em meio a distintos processos e diversas noções de identidades, o leitor nota a subjetividade em detrimento de quaisquer imagens estereotipadas, visto que Marjane Satrapi traz à tona o seu passado repleto de dilemas, com uma “infância [que] foi permeada por relatos de tortura, e perda de parentes e amigos – que sempre viu e tratou como heróis.” (DINIZ, p. 13, 2010). Dito isto, pensamos o fato de que Marji é apresentada inicialmente como uma criança iraniana com 10 anos de idade, período da vida em que a infância se mostra bastante afluída. Sua família era considerada moderna e a frente do tempo se

comparados aos demais iranianos da época, por isso, Marjane se permitia questionar os acontecimentos ao seu redor e sempre buscava entender o porquê das coisas serem como eram, característica fortemente marcada da personalidade da garota. Porém, também durante sua infância, o Irã estava em meio ao início do regime xiita, de viés totalitário e violento, e, diante disso, seus pais resolveram que seria mais seguro se ela se mudasse para Áustria.

Ao chegar, Marjane se instala em uma pensão, mas se sente triste o tempo todo e percebe que não se encaixa naquele lugar, então logo vai embora e se muda para dividir quarto com Julie, local onde ela se sente bem melhor consigo mesma. Embora se sinta melhor onde está atualmente, percebe que continua sem se encaixar nos grupos de amizade que construiu. A figura 2 exemplifica bem a solidão que sente mesmo estando rodeada de pessoas, e isso tornou Marji uma pessoa mais solitária, de autoestima duvidosa.

Figura 1: Solidão de Marji.



Fonte: Persépolis – Marjane Satrap

i

A narrativa de si e do lugar intersticial desse sujeito compõe-se partindo de pretéritos, tanto de Marjane quanto de outros personagens, conforme *Quadrinhos autobiográficos: diferenças de gêneros e as apresentações de si*, visualmente marcada por um “traço entre o cartunesco e o xilográfico (presente desde a capa), e é com esse parâmetro visual que acompanharemos, a partir de então, sua trajetória” (LUCAS e CELESTINO, p. 16, 2014). Posteriormente a este instante notado na Figura 1, Marji passa por um processo de autoconhecimento, no qual ao viver um tempo na rua, começa a refletir sobre tudo o que passou e sobre quem ela é. Mudanças físicas são muito retratadas nesta novela gráfica, pois representam para a personagem uma transição de sua personalidade, de perspectiva sobre si e de sua maneira de compreender o mundo a sua volta de modo geral. Conforme a Figura 2, a personagem se vê numa mudança de seu período de infância para a puberdade. As mudanças e as evoluções corporais provocam estranhamento e questionamentos sobre sua nova identidade.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Figura 2: Marji percebe as mudanças do seu corpo.



Fonte: Persépolis – Marjane Satrapi

A impressão que seus olhos vão ganhando tamanhos diferentes e que seu queixo se expande quase que instantaneamente indica essa imagem que Marjane tem sobre a passagem para a adolescência. Além disso, posteriormente, o momento em que a personagem começa a negar suas origens, nos quais ela finge não ser iraniana, é um momento de autocritica muito intensa, pois apesar de se sentir culpada por fazer essa negação para as pessoas ao redor para que consiga se encaixar com mais facilidade, Marji se martiriza por isso, até o momento em que ela decide se autoafirmar como iraniana e, a partir disso, desenvolve um novo ponto de vista sobre quem é sendo e não sendo mais a Marjane que pensava ser.

Esse processo de busca de identidade faz com que Marji enfim retorne ao Irã, como uma tentativa de “recuperar” sua personalidade. Quando rememora, Marjane já compreende que a relação entre as culturas é “poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de culturas, mais apropriada à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado” (HALL, 2005, p. 91). Essa percepção ainda não se dava enquanto jovem, em meio à confusão de sentimentos.

Figura 3: Antes de partir para Viena



Fonte: Persépolis – Marjane Satrapi

Com o retorno para sua cidade natal, Marji se encontra mais “perdida”, já que a revolução tinha se instalado de forma mais forte na vida dos iranianos, fazendo com que a personagem mudasse seu visual, numa tentativa de viver uma nova vida. Porém, o valor afetivo construído na infância diante ao Irã se encontra fragilizado, desenvolvendo um sentimento de culpa por ter deixado o país. Nessa segunda visão, o Irã representa um lugar difícil, onde Marji não se sente acolhida, depois da temporada no ocidente, promovendo, assim, a mudança em definitivo para Paris, como é apresentado na Figura 4, que compõe a última página da obra.

Figura 4: Marji se despede da sua família no Irã



Fonte: Persépolis – Marjane Satrapi

Ao ganhar maturidade, Marjane entende que aquele sentimento que a fazia se sentir pouco iraniana em seu país e pouco ligada às “raízes” de um outro iria acompanhá-la. Conforme Bhabha, em *O local da Cultura*:

A “meia passagem” [middle passage] da cultura contemporânea, como no caso da própria escravidão, é um processo de deslocamento e disjunção que não totaliza a

experiência. Cada vez mais, as culturas "nacionais" estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas. O efeito mais significativo desse processo não é a proliferação de "histórias alternativas dos excluídos" que produziriam, segundo alguns, uma anarquia pluralista. O que meus exemplos mostram é uma base alterada para o estabelecimento de conexões internacionais.. (1998, p. 25)

Na novela gráfica, na despedida final de Marjane, os últimos quadros aproximam-nos ainda às lágrimas da avó da protagonista, bastante querida pela neta. O livro apresenta-nos uma contraditória relação familiar com a condição revolucionária, bem como vários momentos em que Marjane se sente confusa em relação às culturas "nacionais", mas cujas "conexões internacionais" levam Marjane à liberdade de desenhar seu próprio caminho.

3 Conclusão

A partir da dos lugares e das perspectivas de identidades apresentadas em *Persépolis*, é possível perceber a relevância de obras semelhantes a esta, que se caracterizam como o gênero novela gráfica, considerando que ainda é pouco estudado e por vezes desvalorizado pela academia e pela crítica. Entretanto, é bastante relevante, considerando como ele é estruturado, não apenas conciliando a linguagem em sua forma verbal e não verbal, mas apresentando um modo específico de narrar, conforme Vigna (2011). Além disso, é evidente que o gênero reúne a arte do desenho e a da escrita, assim, essa forma de linguagem conta com especificações e detalhes que engrandecem a obra, visto o nível de complexidade.

Acerca dos aspectos teóricos de entre-lugar e identidade em *Persépolis*, essa análise torna-se relevante tendo em vista a intensidade de deslocamentos de Marji ao longo de todo o enredo, compreendendo que, conforme Homi Bhabha, a fronteira pode ser notada como "o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente..." (1998, p. 24) . Sendo através desses espaços que o leitor acompanha as mudanças da personagem em cada lugar que ela passa a viver, em especial sua temporada na Áustria, onde a personagem passa por diferentes ambientes sem conseguir compreender melhor seus lugares no mundo, posto que "Entre-lugar é, acima de tudo, um espaço produtivo, onde ocorrem as diversas formas de hibridismos" (RIBEIRO, 2015, p. 167)

Sendo assim, a percepção das identidades de Marji, em uma obra que se caracteriza como uma novela gráfica, é bastante significativa no âmbito dos estudos literários, considerando a complexidade atribuída à obra por meio da multiplicidade de lugares aos quais a personagem transita durante todo o enredo, e a forma como se constitui, tornando-se uma autoficção/ autobiográfica inteiramente narrada em quadros, gênero em que a linguagem visual e textual não podem ser desvinculadas uma da outra.

REFERÊNCIAS

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

BHABHA, Homi K; *O local da cultura*; trad. de Myriam Ávila et all, Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.
DINIZ, Ligia. *A identidade em quadrinhos: a construção de si em Persépolis, de Marjane Satrapi, e Fun Home, de Alison Bechdel*. Brasília: Anais da I Jornada de Estudos sobre Romances Gráficos, 2010. Disponível em: < http://www.gelbc.com.br/pdf_jornada/ligia_diniz.pdf > Acesso em: 22 jun. 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; trad. Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. , Rio de Janeiro: DP&A, 2005

LUCAS, Ricardo Jorge de Lucena Lucas e CELESTINO, Juliana Braga. *Quadrinhos autobiográficos: diferenças de gêneros e as apresentações de si*. Brasília: Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília, 2014. Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/5661> > Acesso em: 21 jun. 2019.

QUEIROZ, Mylena de Lima. *Literatura comparada e literatura mundial: destaque às semelhanças entre obras e às suas peculiaridades*. In: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, 2017, Campina Grande. Anais do IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais. Campina Grande: Realize, 2017. v. 1. p. 1-15.

RIBEIRO, Cláudio de Oliveira. A contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira para análise da relação entre religião e democracia. *Rever* - Ano 15. nº 2. 2005.

SATRAPI, Marjane. *Persépolis*. Companhia das Letras. 2007.

VIGNA, Elvira. *Os sons das palavras: possibilidades e limites da novela gráfica*. Estudos de Literatura brasileira contemporânea. n 37. Brasília. janeiro-junho de 2011. p. 105-122.

Grupo de Discussão 6:



LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: MEIOS E
MODOS DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E
RECEPÇÃO

Confabulando com palavras e imagens: uma análise de *Tom* de André Neves / Confabulating with words and images: a analysis on *Tom* by André Neves

Vivian Emily Dias Guerra (UFCG)

Fernanda Karla dos Santos Oliveira (UFCG)

Orientadora: Márcia Tavares Silva (UAL/UFCG)

RESUMO

Ao longo dos anos e das reconfigurações sociais, o conceito de infância vem se modificando de forma que a realidade que a cerca também tem sido ressignificada. Com isso, a produção literária, voltada para o público infanto-juvenil, tem descentralizado a busca reducionista pela transmissão de normas ou de um saber e tem incorporado a atualização desse público leitor. Com o reconhecimento da complexidade da imagem, enquanto signo linguístico, a produção contemporânea sustenta uma construção de sentido híbrida que relaciona indissociavelmente texto e imagem - no livro ilustrado. Mediante isso, pretendemos, neste artigo, abordar os aspectos estéticos presentes em *Tom* (2012) do escritor e ilustrador André Neves, assim como, analisar qual a predominância do discurso em sua narrativa, atentando para a representação da criança, seu contexto de produção e para a relação entre linguagem verbal e tratamento visual. Como aporte teórico, consideramos as contribuições de (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1982), (TAVARES, 2017), (GREGORIN FILHO, 2009) e (VASCONCELOS, 2018). Admitimos ainda a importância de promover o espaço de apropriação da atual produção literária em sala de aula, uma vez que, se compreende a relevância do desenvolvimento da leitura do código visual na formação do leitor e do agente ativo numa sociedade essencialmente letrada.

PALAVRAS CHAVE: Literatura Infantil; Emancipação; Livro ilustrado

ABSTRACT

*Throughout the years and social transformations, the concept of childhood has been shaped in ways that the reality surrounding it has also been reshaped. As such, literary production directed to children and youth has decentralized the reductionist search for norm, or knowledge, transmission and has achieved the updating of such reading public. With the recognition of the complexity of images, as a linguistic sign, contemporary production sustains a construction of hybrid meaning that inseparably relates text and image; in an illustrated book. Thus, in this article we aim to approach the aesthetical aspects present in *Tom* (2012), by the write and illustrator André Neves, and also analyse how great is the presence of discourse in its narrative, emphasizing the child representation, its production context, and the relation between verbal language and visual treatment. As theoretical support, we have the contributions of (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1982), (TAVARES, 2017), (GREGORIN FILHO, 2009) e (VASCONCELOS, 2018). Given our comprehension on the relevance of the development of visual code reading in the reader training, and its presence as an active agent in a literate society, we also emphasize the importance of promoting a space of current literary production appropriation in classroom.*

KEYWORDS: *Children's Literature; Emancipation; Picture Book*

Introdução

A escrita de narrativas para o público infanto-juvenil já representa “a qualificação de um determinado tipo de consumidor que justificou seu aparecimento” (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1982, p.62), uma vez que nem sempre a delimitação desse público existiu. E mesmo nos momentos iniciais, essa escrita em muito se divergia do que é produzido hoje de forma predominante. Tem-se assumido novas perspectivas, que derivam das reconfigurações sociais – as mesmas que propiciaram o surgimento e a ressignificação do conceito de infância. Até meados do século XVIII “a criança era vista como um adulto em miniatura” (GREGORIN FILHO, 2009, p.38) de forma que não havia distinção entre seu tratamento e o de um adulto já formado e assim também se constituía a produção literária – sem distinção. Além do que somente as crianças das classes mais prestigiadas é que podiam ter acesso às obras clássicas escritas, pois, aos menos abastados cabiam apenas o espaço popular da literatura oral.

Nesse mesmo contexto, os poucos autores que se interessavam em voltar a sua escrita para as crianças, tinham a intenção de educá-las, usando da literatura para transmitir valores morais. Essa índole educativa ganhou ainda mais espaço a partir do fim do século XVIII e início do século XX, quando a industrialização passou a consolidar as classes sociais e as narrativas passaram a ser higienizadas da sanguinolência - restando apenas o que conhecemos por moral da história-, como destaca Gregorin Filho (2010). Mas nesse momento a infância não era o que compreendemos hoje, já que essa deveria passar rapidamente e, por isso, a tentativa de normatizar a infância com regras comportamentais e morais homogêneas desde cedo; o que recaía também sobre a literatura a qual tinham acesso, atribuindo-lhe inclinação *adultocêntrica e autoritária* (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1982). Por fim, a organização das escolas enquanto mecanismo disciplinador cristalizaram um teor pedagogizante que ainda perdura nas produções paradidáticas e deixa indícios em algumas outras obras. Foi somente com as contribuições das Ciências Humanas e da Psicologia, que a infância passou a ser entendida como um momento de caráter maturacional heterogêneo que deve ser respeitado.

Assim, a Humanidade vem, ao longo do tempo, estruturando e discutindo quais são os “fazeres” adequados às crianças, quais são os textos que devem ser lidos por elas [...] hoje há um conhecimento mais amplo das etapas de desenvolvimento das crianças e um respeito às competências que cada uma dessas etapas comporta. (GREGORIN FILHO, 2009, p.41)

Com a valorização do mundo infantil, outras perspectivas vêm sendo adotadas de modo que a literatura representa para esse público, outras possibilidades de experiência estética. A partir dessa reconfiguração, a produção literária contemporânea apresenta tanto a inovação por distanciar-se dessa mera transmissão pedagógica quanto acompanha a atualização de seu público ao ponto de caracterizar-se pela emancipação que diminui a assimetria entre o texto e seu receptor - em sua linguagem que reconhece seus leitores, na construção de seus personagens que propiciam a identificação/reconhecimento e no tratamento das mais diversas temáticas.

A relação complexa entre os dois elementos - imagem e texto - que mutuamente constroem o sentido do livro ilustrado, tem ganhado visibilidade por estar em conformidade com uma sociedade que a cada dia se pretende mais (multi)letrada. Nesse objeto híbrido, não mais se sustentam a relação da imagem a serviço do texto apenas, mas essa é extrapolada de forma que a imagem pode alterar o seu sentido ou ser também estruturadora de outra narrativa. Por isso, este artigo parte da pertinência e atualidade dessa produção para tratar sobre tais características no livro *Tom* (2012) do escritor e ilustrador André Neves. Além de introdução, considerações finais e referências bibliográficas, o corpo deste trabalho conta com mais dois grandes tópicos: um de apresentação do autor e de sua obra e outra para descrição e análise do livro *Tom*.

A sensibilidade nos olhos de André Neves e o processo criador

Há mais de dez anos, André Neves, artista natural de Pernambuco vem dando ao mundo literário o prazer de contar com suas contribuições, com obras como *A caligrafia de Dona Sofia* (2007), *Obax* (2010) *Tombolo do Lombo* (2010), *Mel na boca* (2014) e tantos outros em companhia de colegas como em *Um dia, um rio*, (2016) dentre os quais alguns o renderam indicações e premiações que é o caso de *Nuno e as Coisas Incríveis* (2016) vencedor do prêmio Jabuti de livro infantil em 2017. André Neves começou a estudar Artes Plásticas em 1995 e desde então tem se dedicado a publicar literatura infantil, não somente no Brasil, mas também na Itália, França, Portugal, Espanha, Turquia, China, Chile, Japão, México. Dentre as principais marcas das obras de André Neves está o forte diálogo entre texto e imagem, acerca dessa indissociabilidade das linguagens, Tavares (2017) afirma:

[...] livro ilustrado constroem significados abertos à investigação do leitor, mas só podem ser relacionados na medida em que sejam considerados em conjunto e percebidos como fundamento da narrativa, e não apenas como referências ao texto fonte. A imagem não é uma unidade simples e direta, e guarda muitas especificidades, necessitando tanto da articulação coerente

entre seus elementos, como com os elementos do texto escrito para suportar a finalidade de transmitir e comunicar eventos do enredo. (TAVARES, 2017, p. 195)

Na condição de escritor e ilustrador de seus livros, ele expressa em entrevista para Luiz Henrique Gurgel que “Eu nunca consigo escrever sem trabalhar a palavra. Meus textos demoram muito a ficar prontos. Vou fazendo as imagens, retrabalhando o texto. A imagem me ajuda a escrever da forma que escrevo” (NEVES, 2012) e assim fica clara a estrita relação que ele estabelece entre a linguagem verbal e a visual, confirmando o que defende Linden (2011, p. 86) “o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e sim, emerge da mútua interação entre ambos”.

É mediante essa concepção de produção literária que *Tom* é elaborado e publicado no ano de 2012, pela editora Projeto de Porto Alegre, o livro apresenta 40 páginas, não numeradas, de pura lírica e estética delicada. O respeito pelo universo infantil alcançou públicos diversos e foi traduzido para outras línguas como espanhol, árabe, dinamarquês e sueco, além de contar com uma exposição inspirada e dedicada ao livro em que é possível ter contato com partes do processo criador da obra assim como com um pouco mais do universo forte e acolhedor presente em *Tom*.

Mesmo com o caráter flexional do livro que permite diversas interpretações, Neves chegou a declarar em algumas entrevistas, que *Tom* foi inspirado no filho de um de seus amigos, a quem ele observava enquanto começaram a surgir as primeiras ideias. Alguns dos traços do transtorno do espectro autista que a criança apresentava são elementos que caracterizaram o personagem que dá nome ao livro. Dessa forma, é a partir de uma linguagem metafórica e sensível que constroem-se a reconfiguração dessa percepção apurada da realidade na literariedade peculiar de André Neves.

Sobre os olhos de Tom

A capa e a contracapa do livro, já convidam o leitor ao levantamento de hipóteses, a predominância dos tons pastéis - principalmente de um verde frio - que ambientam o personagem numa calma e suavidade acolhedoras, aliam-se à grande árvore em destaque que envolve o menino abrigando-o, o único personagem a aparecer e ser nomeado desde a capa. Em substituição das folhas, a árvore possui diversos pássaros, esses estariam desempenhando o papel catalizador dessas, uma vez que é através das folhas que as árvores se nutrem e seria

através dos pássaros que o menino perceberia o mundo exterior - alimentando assim sua rica imaginação.



Figura 1 - Capa e contracapa de Tom

Fonte: Neves, (2012)

Ainda atentando para as grandes orelhas do livro, que mais parecem figurar as asas de um passarinho, é possível afirmar que há uma tematização da liberdade constituinte do processo criador e também do processo de leitura dos livros literários. Na parte interna das orelhas escondem-se os seguintes versos: “Aponta o lápis/ deita no papel/ e voa/ vem agora/ não perca tempo/ que na volta das folhas/ o livro te carrega”, “LIVRO/ Quando estamos assim, / JUNTINHOS, em companhia um do outro, / sinto-me realmente grato/ ao bem que você me faz.” Desde a ficha catalográfica, a figura do pássaro se mantém em evidência, seguida da folha dupla para dedicatória que é tomada pelo mesmo verde pastel de antes, além de focar em um galho de árvore que sustenta uma casa dentro de um ninho. A construção imagética inicial já condiz com o que defende o status de signo linguístico advindo da complexidade da imagem, uma vez que essa é capaz de introduzir o leitor à narrativa e inclusive levá-lo a utilizar-se de estratégias consolidadas de leitura como o *levantamento de hipóteses* e a mobilização do *conhecimento enciclopédico*. Nas páginas seguintes, a voz narrativa aparece apresentando o protagonista em terceira pessoa “Tom tem o olhar parado no tempo.” E na folha ao lado a ilustração que o caracteriza.

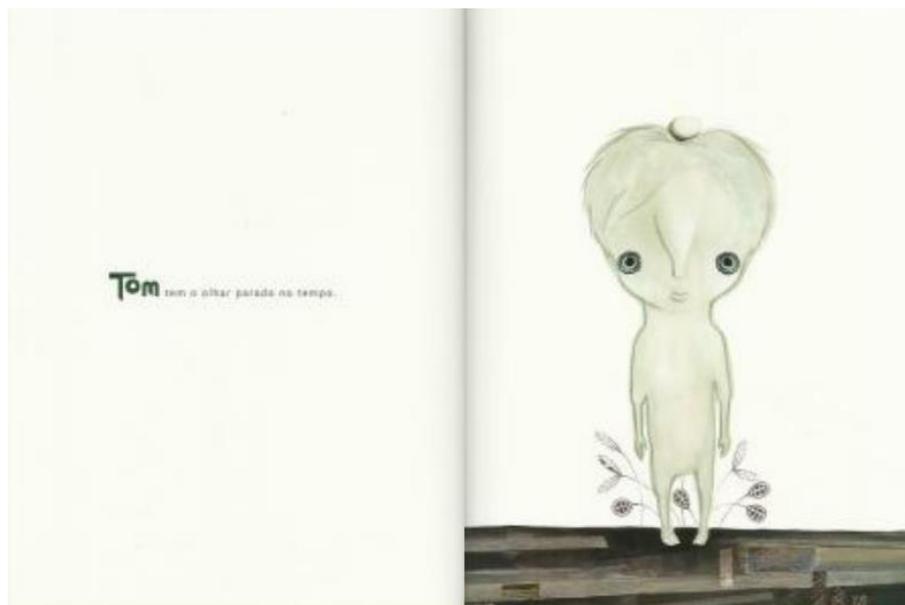


Figura 2 - Olhos de Tom
Fonte: Neves, (2012)

O personagem, com um traço que o torna quase que invisível, tem apenas os olhos em destaque por um contraste colorido (Figura 2), a forma desses chama atenção do leitor, assim como a forma de seu nariz e a semelhança entre seu cabelo e um ninho. Além das cores em matiz claro, a perspectiva contribui para a significação do fato narrado, por enfatizar o olhar perdido do protagonista que denota outra perspectiva, outro jeito de olhar os acontecimentos. Aspectos que continuam a aproximar Tom dos pássaros, dessa vez, tratando da perspectiva enquanto forma de perceber o mundo. Assim é necessário conjugar as duas linguagens para proceder a leitura, ou seja, além dos dados descritos no texto, o leitor precisa atentar para a configuração do olhar de Tom.

Nikolajeva e Scott (2011) discutem a partir das características específicas da narrativa visual as possibilidades de desenvolvimento de uma tipologia para distinção das relações estabelecidas entre texto e imagem no livro infantil. As autoras partem da consideração que essas seriam duas formas distintas de linguagem, que operam juntas na construção da comunicação e criam sentidos distintos a depender do grau de contraponto que apresentem, e, assim, os sentidos do livro ilustrado seriam perceptíveis segundo os níveis de interação entre texto e imagem.

Para tanto as autoras retomam algumas distinções, entre elas destacamos a categorização de um espectro que apresenta em uma ponta o livro ilustrado como um livro com pelo menos uma imagem em cada página dupla e o livro sem palavras no extremo oposto. Do espectro proposto por Nikolajeva e Scott (2011) resultado o entendimento das relações entre palavra e imagem, teríamos então, uma grande parte dos livros ilustrados na primeira categoria denominada como simétrica, harmônica ou complementar e uma segunda categoria que se estabelece pelo reforço ou pelo contraponto. No primeiro conjunto estão as relações em que palavra e imagem preenchem suas respectivas lacunas, ou seja, complementam-se, sem nada para a imaginação do leitor, que resulta em um pólo passivo nesse caso; a mesma relação se repete quando palavra e imagem referem-se à mesma lacuna de forma simétrica. Apenas no caso em que palavras e imagens incidem sobre informações de maneira a preencher lacunas alternativamente ou quando se contradizem podemos encontrar diversidade de leitura e interpretações. Dessa forma, partimos metodologicamente das variedades de contraponto apresentadas a partir de Nikolajeva e Scott (2011):

Endereçamento: lacunas textuais e visuais são deliberadamente deixadas para serem preenchidas de maneiras diferentes pela criança e pelo adulto; No estilo: as palavras podem ser irônicas e as imagens não irônicas, e vice-versa; No gênero ou modalidade: as palavras podem ser realistas e as imagens sugerirem fantasia; Justaposição: encontramos duas ou mais histórias visuais paralelas; Na perspectiva ou ponto de vista: contraponto entre quem está falando (palavra) e quem está vendo (imagem); Na caracterização: palavras e imagens podem apresentar personagens de maneiras diferentes e contraditórias, criando ambigüidades; Natureza metafictícia: as palavras podem expressar noções que não conseguem ser retratadas em imagens, (...) possibilidades de enquadramento múltiplo e uso de peritextos; No espaço e no tempo: enquanto as palavras podem apenas descrever dimensões espaciais, as imagens podem explorar e jogar com elas de maneira ilimitada. (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p. 43-45)

Nessa categorização, interessa-nos as diversas interações possíveis entre palavra e imagem e perceber que essas relações não ocorrem de maneira hierárquica, o livro que apresenta determinado contraponto não é mais bem realizado que outro que apresenta outra possibilidade são variedades do espectro que partem da variedade de contraponto. Para tratar desse tipo de relação em que a imagem diz mais que o texto, recorreremos à terceira categorização de contraponto de Nikolejeva e Scott que indicam o *contraponto no gênero ou modalidade* que é quando há uma tensão entre a narrativa “objetiva” (geralmente, contada pelo texto verbal) e a ‘subjettiva’ (expressa pelas imagens)”.



Figura 3 - Irmão de Tom
Fonte: Neves, (2012)

Somente após a afirmação de que Tom “Vive no silêncio a escutar os pássaros que voam para longe, / muito longe. / Onde só o sonho alcança” é que o leitor conhece seu narrador, o irmão de Tom, que sempre a observá-lo passou a questionar-se “por que Tom gosta da solidão dos pensamentos”. (Figura 3) O contraste entre os dois personagens é evidenciado por diversos recursos visuais, dentre esses é mantido o destaque para os olhos de Tom que em muito se diferenciam dos de seu irmão, mas se assemelham ao do próprio pássaro. Além disso, o irmão tem no olhar cores em uma tonalidade mais quente e traços bem definidos, mas os elementos que representam a natureza estão em torno dele (como as pedras e as plantas) enquanto Tom é preenchido por esses elementos, o pássaro parece estar cada vez mais ligado a Tom. E é nesse mesmo momento que o leitor pode atentar para o olho do pássaro igual ao do protagonista.

A metáfora imagética permite diferentes interpretações, mas há de se admitir que dentre elas, a possibilidade de a semelhança entre os olhos de Tom e os dos pássaros ser aproximada pela perspectiva que lhes permite perceber o entorno. Uma vez que a perspectiva dos pássaros é umas das maiores expressões de liberdade, por isso esse modo de ver o mundo se difere de seu irmão que tem uma percepção mais concreta e pragmática do espaço que o cerca. Enquanto figuras representativas da infância na narrativa, o narrador irrompe em questionamentos (atitude comum à curiosidade da infância) sobre Tom: “Por que tom não brinca? / Por que Tom não diz o que sente?”; chegando a parecer que Tom não percebe o mundo a sua volta, nem com toda tentativa da família de chamar sua atenção. E afinal, “Onde Tom guarda todos os seus sonhos?”.

Conforme a narrativa verbal avança em questionamentos e problematizações sobre Tom

as metáforas da subjetividade visual vão exigindo do leitor mais intensidade interpretativa até que, um dia, o mesmo Tom que “insiste em escutar o silêncio e faz esforço para articular as palavras” olha nos olhos de seu irmão e diz VEM. (Figura 4) Desse momento em diante, tudo se reconfigura na narrativa, e a explicação para isso é dada na imagem, já que os olhos de Tom (os mesmos dos pássaros) agora se fundem aos de seu irmão e eles podem partilhar de uma mesma perspectiva.



Figura 4 - Vem

Fonte: Neves, (2012)

Por alguns instantes, o irmão de Tom se sente confuso, e “Sem saber o que fazer ou pensar,” fica “com o coração calado”. A agonia desse silêncio e de não compreender seu irmão é, de forma poética e sensível, representada por uma gaiola sem portas que aperta a sua cabeça crescida, cheia de pensamentos. Na qual um fio fino sustenta um pássaro. Como uma espécie de antecipação do momento seguinte em que os gorjeios melodiosos dos pássaros fazem com que o narrador sinta “pela primeira vez / Tom libertar a sua imaginação”. (Figura 5)



Figura 5 - Gaiola de pensamentos
Fonte: Neves, (2012)

E foi quando “Os pássaros chegaram mais perto” trazendo “a frequência certa para deixar o ar livre” que Tom se fez entender para o seu irmão, conseguiu expressar sua criatividade e liberdade. Os pássaros e Tom se envolvem de tal modo que as metáforas visuais e verbais passam a transitar entre o real e o abstrato com a mesma fluidez da imaginação de uma criança, enquanto ele dança e rodopia, seus traços são preenchidos pelos pássaros que agora batem asas dentro dele e a ilustração é enquadrada em um ponto cada vez mais alto da página. (Figura 6)



Figura 6 - Tom e os pássaros
Fonte: Neves, (2012)

Assim, o narrador sorri por sentir “o tom que batia” em seu peito. Pois agora ele compreendia um pouco mais seu irmão, tanto que a última folha dupla não possui mais texto verbal, apenas o visual é suficiente para levar o leitor a reparar que as formas de Tom estão mais definidas e que sobre ele há mais cores. O irmão está mais próximo de Tom, e faz a mesma brincadeira de balançar no galho.



Figura 2 - Encontro
Fonte: Neves, (2012)

A impressão ao término da leitura é de que a história não teve um fim definitivo, mas apresenta um conjunto de possibilidades. A abertura da narrativa não impõe ao leitor a apreensão de um conteúdo cognitivo ou de uma moral acerca do tema. Somente aos olhos mais treinados, cabe relacionar alguns comportamentos de Tom como o olhar distante, a escolha predominante pela pontualidade na fala ou pelo silêncio absoluto, os rodopios em torno de si, ao espectro autista, mas nem mesmo isso se dá de forma determinante, havendo ainda a possibilidade de qualquer leitor em se identificar com o protagonista que guarda para si seus sonhos e sentimentos. Além dessa liberdade dada ao leitor para agir com autonomia sobre o texto, preenchendo suas lacunas no processo da construção interpretativa; o fato na narrativa tratar de dois personagens que são crianças a partir da perspectiva de uma criança, que questiona e expressa suas impressões conforme a fase da infância são elementos que confirmam o caráter *emancipatório* do livro de André Neves (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1982).

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar a relação imagem e texto no livro *Tom* de André Neves, buscando elementos que pudessem indicar o discurso predominante na obra afim de concatenar com a perspectiva de abandono do cunho historicamente pedagogizante e autoritário da produção literária voltada para o público infantil. Propiciando, dessa forma a ressalva acerca de *Tom* enquanto um livro que surpreende por sua qualidade estética e se supera no tratamento

do caráter indissociável das linguagens verbais e visuais. Enquanto representação relevante da produção literária contemporânea, é válido salientar a importância de promover o espaço dessa literatura em sala de aula, mediante um contexto social onde cada vez mais as pessoas se pretendem (multi)letradas.

Nesse contexto é relevante destacar que a multimodalidade do livro ilustrado exige do leitor outra postura, diferente da leitura que privilegia apenas o texto. O livro de imagens e texto proporciona uma incursão pelos elementos plásticos como formadores de uma comunicação imediata com a narrativa. As possibilidades de mudança de perspectiva e o contraste sintetizado das imagens das cenas construídas revelam muitas abordagens para o leitor. O livro com texto e imagem favorece ainda a leitura compartilhada e a aproximação com o leitor na medida em que há uma comparação entre as experiências vividas e a leitura. O jogo entre a imagem e a palavra deve ser entendido como uma das possibilidades de aproximar o leitor da leitura dos temas mais variados, há riqueza de detalhes que das imagens que acompanham o enredo o que favorece os questionamentos por parte do leitor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. J. C. de. *Articulação entre texto e imagem: contribuições da teoria dialógica no conto branca de neve e as sete versões*. In: Encontro Nacional de Literatura. Campina Grande, 2018.

GREGORIN FILHO, J. *Concepção de Infância e Literatura Infantil*. Linha D'Água, n. 22, p. 129-135, 4 dez. 2009a.

_____. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009b.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MAGALHÃES, L. C. *História Infantil e Pedagogia*. In: ZILBERMAN, R.; _____. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

NEVES, André. *Tom*. Ilustrações do autor. Porto Alegre: Projeto, 2012.

NIKOLAJEVA, Maria. SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011

TAVARES, Márcia. *Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado*. Revista Graphos - v. 21 n. 1 (2019): Leituras Literárias E Ensino / DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516->

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

1536.2019v21n1.46554

VASCONCELOS, F. C. *Articulações entre texto escrito e ilustrações na literatura infantil: repercussões sobre a efetivação da leitura.* 2018



A ressignificação da velhice através do olhar da criança: o jogo de ilustrações no livro Vovô

Maria Iviny Araujo Silva (UFCG)*

Ana Beatriz Cruz de Azevedo (UFCG)**

Orientadora: Márcia Tavares Silva (UFCG)***

RESUMO

Ao observarmos a construção da sociedade brasileira, percebemos que algumas fases da vida humana são mais valorizadas que outras como, por exemplo, o período da fase adulta. As fases mais menosprezadas estão no período caracterizado como velhice. Essa construção social é algo que parte das definições do adulto e assim vai influenciando as gerações, uma vez que as crianças tomam para si essas concepções do mundo adulto até internalizarem e as concretizarem nas próximas fases da vida. Porém, observando as definições do mundo infantil a partir de um olhar autônomo, a criança reconhece a fase da velhice, mas não a hierarquiza ou a torna menor diante do mundo. A temática da velhice vem ganhando espaço nos livros infantis, promovendo nas crianças a empatia e o respeito pelo idoso e a importância da construção das memórias, além de ampliar a competência interpretativa do leitor acerca da temática da velhice. A partir disso, esse trabalho tem como propósito observar a forma como as ilustrações do livro “Vovô” constituem um novo caminho para expressar o olhar da criança acerca do que significa a velhice. Para isso, analisaremos os conceitos de infância, de criança, de velhice e as ilustrações, a partir das contribuições de Lustig (2014), Daniel (2006), Tavares e Souza (2017) e Ramos (2013), respectivamente, para analisar a presença e a ressignificação da temática, que cruzam a narrativa, e das ilustrações na construção do livro.

PALAVRAS-CHAVE: Velhice; Infância; Narrativa visual; livro ilustrado.

ABSTRACT

By observing the construction of Brazilian society, we realize that some stages of human life are more valued than others, for example, the adulthood stage. The most undervalued stages are on the period characterized as old age. This social construction is something which comes from adult definitions and thus influences the generations, once the children assume for themselves this conception of adult world until internalize and achieve them for the next stages of life. However, observing the definitions of the child world through an independent glance, the infant recognize the old age stage, but it does not rank or get it smaller in the face of the world. The thematic of old age has been gaining space

* Graduada do curso de Letras Língua Portuguesa. UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. anadeazvdo@gmail.com

** Graduada do curso de Letras Língua Portuguesa. UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. ivinyaraujo2116@gmail.com

*** Doutora em Letras. Professora da Unidade Acadêmica de Letras e do PPGLE. UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. tavares.ufcg@gmail.com

on child books, promoting on children the empathy and respect for the elderly and the attention of memory constructions, beyond expand the interpretative competence of the reader about the old age thematic. Through it, this work has as its purpose observe the shape of how the illustrations from the book "Vovô" constitute a new way to express the concepts of childhood, of child, of old age and the illustrations, from the contributions of Lustig (2014), Daniel (2006), Tavares e Souza (2017) e Ramos (2013), respectively, to analyse the presence and redefinition of the thematic, that cross the narrative, and the illustrations on the construction of the book.

KEYWORDS: Old age; Childhood; visual narrative; illustration book.

1 Criança e velhice: tessituras iniciais

A construção de conceitos e a evolução deles se dão a partir das transformações da sociedade. Essa construção conceitual sócio-histórica participa da formação das identidades culturais dos sujeitos, visto que esses têm contato com os conceitos desde o nascimento até a morte. No entanto, a influência dos conceitos sob os indivíduos não é unidirecional, ela é bidirecional mútua, pois assim como os conceitos influenciam os sujeitos, a forma como eles se constroem socialmente e se definem perante os grupos que circulam também influenciam diretamente na forma como os conceitos são definidos e legitimados.

Ao observarmos as sociedades, principalmente do final do século XX, percebe-se que o entrecruzamento do sujeito e sociedade apresenta uma mudança estrutural que desencadeia um maior deslocamento dos sujeitos, uma perda daquilo que se considerava único dentro dos indivíduos. Desse modo, a construção da identidade cultural dos sujeitos passou a ser mais instável. Como aponta Hall (2000), os sujeitos começam a perder esse núcleo interior, dono de tudo aquilo que acredita ser e fazer e se inicia uma desessencialização da descrição majoritária do sujeito como masculino, individual e adulto. A partir disso, toma-se mais consciência de que existe uma interação entre o eu (sujeito) e a sociedade. De sujeito iluminista passa-se à sociológico. Nessa perspectiva, a ideia de que existe um espaço entre o que é do homem (interior) e o que é da sociedade (exterior) permanecem e isso influencia diretamente na concepção de que a qualquer momento o sujeito pode se abster do que está sendo construído em sociedade, assim como também pode defender que a atitude individual não influencia no mundo público, externo.

De acordo com Hall (2000), esse processo resulta em um sujeito pós-moderno, contudo, percebe-se que os sujeitos não ultrapassaram totalmente a concepção iluminista e sociológica de sujeitos, uma vez que o centro das identidades são geralmente observados pela identidade daquele que é descrito como masculino adulto e esses são aqueles que podem definir o que faz parte de um mundo pessoal (eu) e de um mundo público (sociedade). Essa não ultrapassagem traz consequências na forma como a sociedade enxerga os sujeitos que destoam dessa essência

e da fase humana que a ela é associada, a fase adulta.

Dessa forma, fases como a infância e a velhice além de não estarem associadas a esses sujeitos essenciais, são vistas pela esfera social econômica como improdutivas. Os indivíduos pertencentes a essas fases, crianças e idosos, passam a ser conceituados a partir de uma interpretação cultural e econômica restritiva, colocando-os como sujeitos passivos e dependentes dos chamados adultos.

No entanto, os conceitos de infância e criança sofreram grandes modificações ao longo dos anos. Segundo Kohan (2003, apud LUSTIG, 2014, p.4), na era platônica os conceitos que definiam a criança era o de “ser inferior” e de “outro desprezível” que mereciam a exclusão e esse período (infância) se tornava ainda mais asqueroso que o próprio ser que vivia-o. Mas com o passar do tempo ocorreram mudanças consideráveis, como reconhece Sarmiento (2007, apud LUSTIG, 2014, p.9) que

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (p.28).

Ainda segundo Sarmiento (2007, p.29 apud LUSTIG, 2014, p.10), a partir dessa perspectiva de infância que se constituía, pode-se perceber também que esse conceito de infância depende muito do contexto em que o sujeito-criança está inserido e assim, elementos culturais, econômicos, sociais, religiosos irão influenciar na forma como a infância é observada. Dessa forma, percebemos que a criança começa a receber certo espaço social, visto que o conceito acerca dela como sujeito começa a mudar através de um processo sócio-histórico.

Já no que diz respeito ao conceito de velhice, as mudanças já não foram tão consideráveis, visto que esse conceito é associado e analisado socialmente pela ótica do tempo cronológico. Porém, essa cronologia segundo Daniel (2006, p.114), é baseada em questões biológicas, mas que são manipuladas socialmente. Essa manipulação social é o que ocasiona os estereótipos¹ negativos atribuídos aos indivíduos popularmente denominados de “velhos”². A estereotipação do idoso não é tão estudada, mas contribui para a construção de uma imagem de

¹ Nessa pesquisa considera-se estereótipo a “imagem mental muito simplificada de alguma categoria de pessoas, instituições ou acontecimentos que é partilhada, nas suas características essenciais por um grande número de pessoas” (MARTINS;RODRIGUES, 2004).

² O termo “velho” tem uma conotação negativa, visto que marca propositalmente uma degradação física e psicológica dos sujeitos. À vista disso, recorreremos ao termo idoso.

uma “velhice deficitária” (DANIEL, 2006, p.113), ou seja, um período da vida humana que traz déficits para o indivíduo e para a sociedade. Dessa forma, as transformações naturais dos seres humanos são utilizadas para hierarquizar os grupos de indivíduos.

A partir dessas conceituações sociais que os sujeitos internalizam, muitos idosos passam a acreditar que chegaram a fase do fim e que não vale mais a pena fazer nada, uma vez que são incapazes de realizar algo comparado com que fazem os indivíduos na fase adulta. A construção desse tipo de pensamento ocasiona nos idosos grandes problemas de saúde, uma vez que são levados a acreditar que não podem mais ser ativos, fisicamente, psicologicamente e socialmente. Assim, envelhecer está diretamente associado, como afirma Daniel (2006, p.117), ao abandono dos papéis produtivos, principalmente quando essa análise é feita pela perspectiva econômica, que enxerga a velhice como uma perda de lucro, um gasto a mais com plano de saúde (quando se pensa no setor industrial), a queda do quadro de funcionários por causa das aposentadorias etc.

Apesar das denominações popularizadas pelo senso comum ainda exercerem grande influência acerca do que é a velhice, esse tema vem ganhando espaço no mundo literário, principalmente na chamada literatura infantil³, que tem retratado bem as relações entre crianças e idosos. Podemos citar aqui algumas obras: *O dia que minha vó envelheceu*, da Lúcia Fidalgo e ilustrações de Veruschka Guerra, *O guarda chuva do vovô*, texto da Carolina Moreyra e ilustrações de Odilon Moraes, *Um casório na lua*, da Neusa Sorrenti e ilustrações da Simone Matias, *A colcha de retalhos*, de Conceição Côrrea da Silva e Nye Ribeiro da Silva com ilustrações de Semínamis Paterno etc.

Outro livro que aborda os pares infância-velhice/criança-idoso é a obra *Vovô*, do escritor e ilustrador John Burningham. Internacionalmente conhecido, este livro foi publicado pela primeira vez em 1984 com o título original de *Granpa* e rendeu o prêmio britânico anual Kurt Maschler Award - 1984 (que elenca a melhor obra anual que equilibra texto e ilustração para crianças) ao escritor. O livro traz no seu enredo⁴ um mister de aventuras e lembranças de um avô e sua neta, através de diálogos e ilustrações, com um desfecho que surpreende o leitor. Pode-se associar o livro com a temática da morte ou do luto, uma vez que o livro é um infinito de interpretações possíveis. De acordo com o autor-ilustrador, em uma entrevista cedida ao jornal britânico *The*

³ Defendo que nesta pesquisa a adjetivação do termo literatura não tem o propósito de definir apenas um público leitor ou diminuir essa literatura. O objetivo é especificar para o leitor uma determinada literatura que está contemplando mais corriqueiramente o tema da velhice.

⁴ Considerando aqui que o enredo não é constituído apenas pelo texto escrito, mas também pelas imagens.

Telegraph (em 22 maio de 2009): “As pessoas dizem que Granpa é sobre a morte. Eu acho que o ponto disso é a relação entre os muito jovens e os muito velhos. Há um vínculo, especialmente entre avós e crianças pequenas”.

Dessa forma, John Burningham gosta de retratar as relações e tenta expor isso não só através dos seus textos mas também da estética de suas ilustrações, pois é uma das suas marcas trabalhar com imagens que tenham significação. Isso pode ser visto não só em *Vovô*, mas também em outras obras como: *Borka: As Aventuras de um Ganso Sem Penas* (1963), *Onde está Julius?* (1986), *John Patrick Norman McHennessy: O Garoto Que Foi Sempre Tarde* (1987) etc. Esse trabalho com as relações humanas promoveu a vasta obra do autor-ilustrador como uma das grandes contribuições duradouras para a literatura infantil através do prêmio Hans Christian Andersen de Ilustração em 2012. Senhor inglês, agora com seus 82 anos, se mantém ativo e sua mais recente publicação foi *O caminho para o zoológico*, no ano de 2014.

2 Vovô: diálogos entre texto e imagem

No âmbito da literatura infantil, as ilustrações vêm ganhando mais espaço e função com o passar dos anos. Essa mudança de perspectiva acerca da ilustração advém de diversos motivos, mas um que tem relevância para esta pesquisa é o avanço da produção infantil contemporânea. A partir da década de 70, segundo Cademartori (1987 apud TAVARES E SOUSA, 2017), houve uma maior preocupação com a educação no ensino básico e o comércio de livros cresceu. Em meio a esse cenário, a literatura infantil começa a ganhar espaço, estudos e mais publicações. Dessa forma, as ilustrações sofreram modificações nesse percurso, tendo em vista que acompanharam o processo de proliferação da literatura infantil e o sócio-histórico⁵.

A leitura nos livros ilustrados acontece de forma dupla, visto que lemos o texto e as ilustrações e essas podem “modificar, ampliar, subverter ou explicar interferindo na apreensão do texto escrito” (TAVARES E SOUZA, 2017). Dessa forma, a ilustração passou de uma mera representação do texto escrito para um novo símbolo que compartilha com os signos linguísticos a composição da narrativa. Além disso, segundo Camargo (1995, p.33-37 apud AMORIM E SILVA, 2004, p.24), as ilustrações podem exercer função descritiva, narrativa, expressiva/ética, lúdica e

⁵ Destaco que a ilustração acompanhou o processo sócio-histórico tendo em vista que a estética dos ilustradores é influenciada pelo meio e período em que vive. Dessa forma, varia-se os tipos de traço, de modos de pintura, os materiais utilizados etc.

expressar valores pessoais, culturais e de caráter social.

Para a constituição de um livro ilustrado, as ilustrações e uma série de elementos são reunidos para constituir o livro como um todo. Esses elementos são: a diagramação das páginas, o designer gráfico, a paleta de cores escolhida para o livro, os tipos de fonte e de papel, a forma como as ilustrações são dispostas (em uma ou mais páginas), o comprimento e a altura das folhas etc. É a partir da união de todos esses elementos, mais o texto escrito, que se faz possível “uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados” (AMARILHA, 1997, p. 41 apud AMORIM E SILVA, 2004, p.24) do leitor através do livro.

Na obra de Burningham, *Vovô*, é possível observar o intercruzamento dos elementos citados anteriormente com o intuito de construir uma rede de funções exercidas pelas ilustrações. Acerca dos aspectos composicionais estéticos, uma das características iniciais que pode ser observada é a altura e o comprimento das páginas, com 22cm x 27,4cm. Essa característica vai contribuir para com a forma que a história é construída. Temos o espaço das páginas ora utilizado para expressar a amplitude dos lugares que estão presentes na narrativa, como na ilustração abaixo



Figura 1 – Vovô e garotinha fazendo jardinagem
Fonte: Burningham, 2012

Ora, esse espaço é ocupado por uma ilustração pontual, que seria aquela que concentra todo o teor narrativo, como na ilustração a seguir



Figura 2 – Vovô doente
Fonte: Burningham, 2012

Vale destacar que em suas obras, o autor-ilustrador, John Burningham busca sempre apresentar as histórias a partir do ponto de vista da criança, dando não só visibilidade ao seu mundo imaginário, mas também autonomia e protagonismo. Esse fato é importante, visto que a criança nem sempre teve voz dentro da literatura e esse lugar de fala que deveria ser ocupado por crianças, era guiado por adultos falando pelas crianças e sobre mundos que não os pertenciam.

Além disso, outro elemento de emancipação da criança dentro da literatura é a própria estética das ilustrações do autor, visto que Burningham trabalha com o desenho a traços, bem parecidos com traços incertos de uma criança; com lápis de cor, um dos primeiros materiais que as crianças têm contato; além de carvão e tinta, que misturados formam uma pintura mais rústica, sem necessidade de precisão. Esses detalhes entregam para o leitor uma história que parece ser desenhada pela própria criança que narra e se esse leitor também for criança a identificação se torna ainda maior. Nos traços das ilustrações desta obra é possível observar uma forte influência dos traços de cartoon, constituindo o que Ramos (2013) vai chamar de traço esquemático e figurativo, que apesar de não ser tão detalhista e elaborado, constitui uma imagem reconhecível.

A narrativa de *Vovô*, não é ampliada ou explicada através das ilustrações. Observa-se na construção do livro que texto e imagem estabelecem, segundo o que Tavares e Souza (2017) um apoio mútuo, em que “a narrativa visual apoia a verbal, a narrativa verbal depende da visual” (TAVARES E SOUZA, 2017), como podemos observar na imagem:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

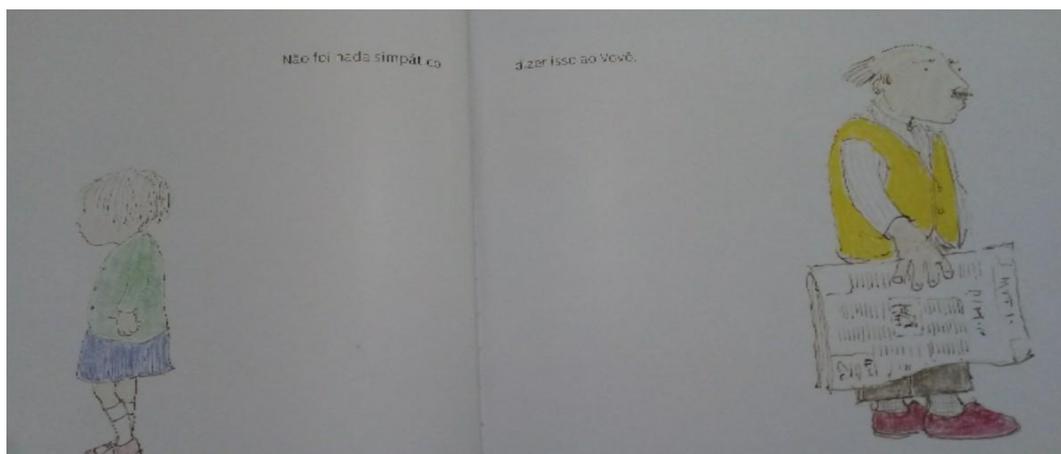


Figura 3 – Vovô e netinha brigados
Fonte: Burningham, 2012

Dessa forma, o sentido da expressão só se conclui através do apoio da imagem. Como vemos, linguisticamente pode-se fazer a inferência de que o “nada simpático” corresponde a algo que não deveria ter sido feito porque pode chatear o outro, mas esse levantamento de hipótese só se concretiza com a imagem, onde vemos claramente avô e neta de costas um para o outro, e o vovô com uma expressão fechada, de quem está chateado com algo e a garota meio cabisbaixa. Pode-se observar que o espaço de separação das páginas do livro é um elemento importante não externamente constituindo a lombada, mas internamente, pois separa os dois personagens, cada um no seu canto, um pensando naquilo que disse e o outro naquilo que ouviu.

Além disso, é possível inferir que os dois fazem as pazes e voltam a viver suas aventuras. Isso pode ser visto através da disposição da cena seguinte nas páginas seguintes visto que a cena toma conta de todos os espaços das páginas, o colorido é mais intenso, ambos estão se divertindo tomando sorvete e a separação das páginas não é mais um elemento de distanciamento entre os personagens, agora passa a ser um detalhe que une ainda mais os dois e a cena. A partir disso, pode-se observar que o investimento no projeto gráfico do livro é uma característica marcante dessas produções contemporâneas, tendo em vista que são elementos que dependendo do projeto, ajudam a construir a narrativa.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Figura 4 – Vovô e neta brincando no jardim
Fonte: Burningham, 2012

O tempo da narrativa é predominantemente psicológico. Refletir sobre esse elemento tradicional das narrativas possibilita a interpretação de que as ilustrações em preto e branco, que dividem a página com o texto, são memórias e momentos de imaginação, como podemos ver nas imagens

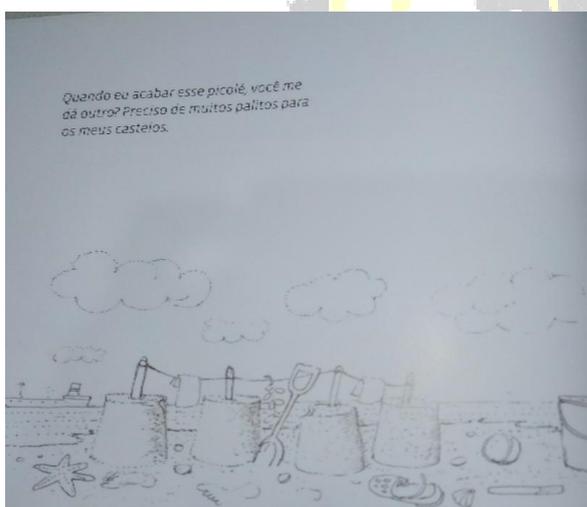


Figura 5 – Memória do vovô
Fonte: Burningham, 2012



Imagem 6 – Vovô e neta na praia
Fonte: Burningham, 2012

Porém, se observamos bem a lembrança percebemos que o ângulo de visão da lembrança é o do vovô. Assim como na memória seguinte, que é desencadeada pelo momento em que o avô está brincando com a garotinha e relembra quais era os seus brinquedos favoritos

e isso se confirma no texto escrito “Quando eu era menino, a gente vivia rolando aros pelas ruas depois da aula” (BURNINGHAM, 2012).



Figura 7 – Memória do avô e Vovô brincando com a neta
Fonte: Burningham,

Pode-se destacar que essas ilustrações em preto e branco que se constituem enquanto memórias são estratégias de flash backs narrativos, marcados principalmente por esse sistema de cores que é muito utilizado no cinema para situar o momento em que o tempo cronológico é interpolado por um momento de volta ao passado. No entanto, na narrativa de Burningham esses flash backs são uma representação de um tempo psicológico do personagem. Essa ligação entre memórias e vivências atuais é uma situação comum entre avôs e netos, é um elemento de forte identificação dos leitores, tendo em vista que a maioria das pessoas tem memórias fortíssimas com os avôs e/ou a partir das histórias que costumam ouvir deles. Depois, ainda temos a questão de que as gerações mais novas de uma família vão perpetuando as histórias dos mais velhos, de uma maneira até mesmo inconsciente e isso interage diretamente com a escolha dos personagens da narrativa de “Vovô”, que pertencem a gerações distintas, mas interligadas por vivências e memórias.

Além disso, a própria criança subverte o conceito de luto no final da narrativa. Isso pode ser observado através da imagem visto que na imagem a menina é a própria lembrança que o avô levou e a lembrança dela ainda é colorida, representada pela cadeira e o luto é transformado pelo possibilidade de ainda sim poder viver e brincar, como mostra as ilustrações seguintes:



Figura 8 – Garota triste com a ausência do avô
Fonte: Burningham, 2012



Figura 9 – Garota brincando
Fonte: Burningham, 2012

Na imagem 5 é possível observar como o recurso da ilustração pontual se repete, tendo em vista que o foco narrativo se encontra na garota e na poltrona vazia. No caso da menina pela primeira vez na narrativa aparecer em preto e branco, pode levantar outra hipótese acerca dessa escolha. Como afirma Ramos (2013) as cores podem expressar estados de ânimo do personagem e com a ausência do vovô, o preto e branco seria uma representação para essa tristeza e saudade, sentimentos que podem fazer os nossos mundos perderem as cores vivas.

No caso da imagem 6, há uma escolha de elementos ilustrativos interessantes, uma vez que o uso do esfumado puxando para o traço horizontal passa uma ideia de movimento. Essa ideia representa não só o fato de que a garota está correndo com o seu cão, mas também tem ligação com a temática abordada no livro, tendo em vista que apesar do possível falecimento do vovô a vida segue, correndo apressada como uma criança brincando.

Literatura e subversão: considerações finais

Após as discussões anteriores acerca do livro “Vovô”, percebemos que todos os elementos que constituem o livro são essenciais para a leitura e formação dos sentidos. Desse

modo, os aspectos estéticos e temáticos se interligam ao texto para a construção do livro, formando uma obra característica da literatura infantil. Além disso, nessa leitura que leva em consideração texto e imagem, a ilustração deixa de ser um acessório e passa a ser um elemento essencial na construção da narrativa. Assim, destaca-se a importância de uma leitura que “explora todos os recursos disponíveis ao leitor” (TAVARES E SOUZA, 2017), ampliando a capacidade de interpretar sentidos através da linguagem textual e visual.

Além disso, através da forma como a criança interage com o avô, percebemos que as conceituações sociais acerca da velhice e da infância ficam de lado, uma vez que a criança não enxerga a velhice do vovô, e o que prevalece é a relação afetiva entre neta e avô. A garotinha ao longo da narrativa não exclui o avô de nenhuma brincadeira e o vê como alguém em potencial para fazer-lhe companhia. Essa perspectiva, que o autor-ilustrador nos apresenta, da criança acerca do avô ressignifica o conceito de velhice já descrito anteriormente, visto que ela não nega a fase em que o avô se encontra e muito menos suas possíveis limitações como, por exemplo, o momento em que ele está doente e não pode brincar lá fora, mas não tira do sujeito a sua noção de ser ativo, que vive e interfere no meio social em que vive.

Dessa forma, a velhice não se torna um elemento de hierarquização dentro da narrativa, uma vez que avô e neta compartilham momentos juntos, guardam lembranças e vivem como qualquer outra pessoa. Essas reflexões trazem para a literatura uma função pedagógica também, porém, não transmite apenas uma reflexão, ela permite que o sujeito através do literário repense as suas próprias relações no mundo e possibilidades de lidar com ela a partir de um novo olhar, como fez a garotinha na narrativa. Essa função é desencadeada pela função social, que determina “a emancipação do homem de todos os laços naturais, religiosos e sociais que o impedem de superar os conceitos fixos de sua situação histórica” (JAUSS, 1971, 144 apud ZIBERMAN, 1982, p.54), visto que todos os conceitos que permeiam os discursos dos sujeitos são formados através de processos sócio-históricos.

Assim, percebemos que nesta obra de Burningham acontece um processo de subversão da criança e do idoso dentro da literatura infantil, pois os papéis passivos que a esses sujeitos são atribuídos socialmente, no livro eles se impõem como sujeitos ativos da narrativa. E isso abre possibilidades para que o leitor questione as suas próprias definições acerca do que é criança, infância, idoso, velhice e desenvolva seu pensamento crítico acerca de definições pré-estabelecidas pela sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Karine Viana; SILVA, Márcia Tavares. *Leitura e ilustração: uma experiência com professores do ensino fundamental*. In: Território da linguagem / José Helder Pinheiro Alves (org.). Campina Grande: Bagagem, 2004, p.23-24.

BURNINGHAM, John. *Vovô / Tradução: Cláudio Alves Marcondes*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

DANIEL, F. *O Conceito de Velhice em Transformação*. Interações: Sociedade e as novas modernidades, v. 6, n. 10, 30 abr. 2006.

LUSTIG, Andreia Lemes et al. *Criança e infância: contexto histórico*. In: IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: ética e diversidade na pesquisa. Goiás: UFC, 2014, p.3-7. Disponível

em: <<https://www.google.com/search?q=Crian%C3%A7a+e+inf%C3%A2ncia%3A+contexto+hist%C3%B3rico&aq=chrome..69i57j69i60i3.863j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acessado em: 16 de nov. de 2018.

MARTINS, R.M.L.; RODRIGUES, M.L.M.. *Estereótipos sobre idosos: uma representação social gerontofóbica*. Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/576/1/Estere%C3%B3tipos%20sobre%20idosos.pdf>> Acessado em: 16 de nov. de 2018.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade / tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracina Lopes Louro - 4. ed. - Rio de Janeiro: DP&a, 2000.*

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TAVARES, Márcia; SOUZA, Renata Junqueira de. *Lá E Aqui: Estratégias Narrativas No Livro Ilustrado*. In: IV Simpósio Nacional de Linguagens e gêneros textuais - SINALGE. Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA17_ID555_09032017165514.pdf> Acessado em: 16 de nov. de 2018.

Branca de neve: um personagem multimodal no século XXI

Maysa Hellen da Silva Cavalcanti- (PIBID/ UFCG)

Mariana Moreira dos Santos- (PIBID/UFCG)

Marcia Tavares Silva (UAL/UFCG)

RESUMO

Durante muitos anos, a literatura apresentou-se como conteúdo adulto, deixando de contemplar a riqueza criativa que possuem as experiências da infância. Atualmente, com um olhar mais minuciado voltado para a literatura infanto juvenil, percebe-se que os escritores mudam o rumo das histórias infantis, principalmente os clássicos contos de fadas, por saberem das contribuições que causam as reformulações nas características ideológicas dos personagens tradicionais. Com os antigos contos europeus adquirindo uma nova roupagem, mais próxima da existente no século XXI, também é possível perceber uma aproximação maior com as crianças e os jovens, gerando, conseqüentemente, uma influência mais direta. Dessa forma, procurou-se neste artigo construir um estudo comparativo entre o clássico A Branca de Neve e os sete anões dos Irmãos Grimm com o reconto feito no livro A Branca de Neve e as sete versões de Torero e Pimenta (2011) - ilustrações por Bruna Assis Brasil-. De modo que o foco seja a personagem da Branca de Neve e as implicações dessas sete versões para o auto reconhecimento do leitor com a narrativa, após o redimensionamento do elemento mágico como interpretação do real. Na fundamentação teórica contou-se com Zilberman e Magalhães (1982) para os estudos dos novos contos de fadas e Khêde (1990) para a análise da personagem principal, e constatamos que a escrita desse gênero é essencial para o desenvolvimento da criança em sua completude.

PALAVRAS-CHAVE: Infanto-Juvenil; Reconto; Branca de Neve; Desfechos; Comparação.

ABSTRACT

For many years, literature has presented itself as adult content, failing to contemplate the creative richness of childhood experiences. Nowadays, with a more detailed look at the literature for children and young people, it is clear that writers change the course of children's stories, especially the classic fairy tales, because they know the contributions that cause the reformulations in the ideological characteristics of traditional characters. With the old European tales acquiring a new outfit, closer to the one existing in the 21st century, it is also possible to perceive a closer relationship with children and young people, thus generating a more direct influence. Thus, this article sought to build a comparative study between the classic Snow White and the seven dwarfs of the Brothers Grimm with the retelling made in the book Snow White and the seven versions of Torero and Pimenta (2011) - illustrations by Bruna Assis Brasil-. So the focus is on Snow White's character and the implications of these seven versions for the reader's self-recognition of the narrative, after resizing the magic element as an interpretation of the real. In the theoretical foundation, Zilberman and Magalhães (1982) were used to study new fairy tales and Khêde (1990) to analyze the main character, and we found that writing of this genre is essential for the child's development in its entirety.

KEYWORDS: Children and Youth; Retelling; Snow White; Outcomes; Comparison

1 Introdução

A literatura infanto-juvenil até o final do século XIX e início do século XX era vista sempre sob o ponto de vista pedagógico. “O segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”, responsáveis por trazer imposições da vida diária e os comandos moralizantes maniqueístas. Contudo, de forma renovadora e buscando a ruptura desses moldes tradicionais, Monteiro Lobato figura-se com seu livro *Narizinho Arrebitado* como um marco na literatura infantil, onde, felizmente, além de conferir à criança um lugar central, respeitando seu mundo e integrando-a no contexto cultural, motiva uma legião de imitadores. Tidos como nos últimos anos os responsáveis de contribuir para o gênero, trazendo para a literatura infantil olhares emancipatórios na construção dos textos.

Um dos principais textos narrativos tidos, atualmente- pois anteriormente eram feitos para adultos- como foco do mundo infantil são os contos de fadas, tradicionalmente oriundos de adaptações de contos folclóricos reunidos junto a classe oprimida na Europa Feudal, a exemplo do que se conhece da coleta dos irmãos Grimm. Estes últimos ao realizar suas pesquisas linguísticas, que tinham por objetivo descobrir invariantes linguísticas originárias nas narrativas orais. Descobriram um variado acervo de histórias maravilhosas disseminadas de geração para geração, reuniram-nas em uma coletânea com os contos A Bela Adormecida; Branca de Neve e os Sete Anões; Chapeuzinho Vermelho; A Gata Borralheira; O Ganso de Ouro; Os Sete Corvos; Os Músicos de Bremen; A Guardadora de Gansos; Joãozinho e Maria; O Pequeno Polegar; As Três Flandras; O Príncipe Sapo e dezenas de outros contos. Posteriormente tais histórias foram modificadas para adequar-se ao perfil mais recentes de criança e de literatura infantil: leitores críticos, que vão além da metaforização e literatura de caráter libertador.

Tendo em vista o que afirma Magalhães (1982) sobre a reestruturação do gênero que, sem afastar o leitor do maravilhoso, o conduz a uma percepção de si mesmo e da sociedade que o circunda, este artigo tem como foco construir uma análise comparativa do personagem Branca de Neve de “*Branca de neve e os setes anões*” da versão dos Irmãos Grimm (meados do século XIX) com os diversos desfechos que esta mesma personagem possui na obra “*Branca de Neve e as setes versões*” de Torero (2011), buscando sempre destacar como essa reestrutura tem feito para espelhar a sociedade do século atual nas ações da personagem principal, ele se é estruturado com um resumo da narrativa dos Irmãos Grimm, outro das diversas versões do livro de Torero e Pimenta, e por fim, uma análise comparativa dos dois.

2 Branca de Neve sob o olhar dos irmãos Grimm

O conto Branca de Neve, na versão dos irmãos Grimm, guarda algumas diferenças das muitas versões que se popularizaram antes e após a compilação feita por eles em seu livro. Essas diferenças serão tratadas após a apresentação de cada uma das versões. No início da história contada pelos Grimm, uma rainha costurava, no inverno, ao lado de uma janela negra como o ébano. Ao lançar o olhar para a neve, picou o dedo com a agulha, e três gotas de sangue pingaram sobre a neve, o que a deixou admirada e a fez pensar que, se tivesse uma filha, gostaria que fosse "alva como a neve, rubra como o sangue e negra como o batente ébano da janela". Não tardou, e ela teve uma filha de descrições idênticas ao seu pedido: branca como a neve, com os cabelos negros como o ébano e os lábios vermelhos como o sangue. Orgulhosa de ser a mais bela mulher do reino ela consultava constantemente seu espelho perguntando quem era a mais bela do mundo, e ele sempre respondia: "Senhora Rainha, vós sois a mais bela dentre as mulheres do reino". Mas Branca de Neve cresceu e, um dia a madrasta perguntou: "Quem é a mais bela de todas?", e o espelho não tardou a dizer: "Você é bela, rainha, isso é verdade, mas Branca de Neve possui mais beleza. Cheia de inveja, a Rainha contratou um caçador e ordenou que ele matasse Branca de Neve e lhe trouxesse seu pulmão e fígado como prova, pois cozinhariam com sal e comeria.

Pronto para matar a bela princesa, o caçador desistiu ao perceber que ela era a moça mais bela que já havia visto, e rapidamente a mandou fugir e se esconder na floresta; para enganar a rainha, entregou a ela um pulmão e fígado de um porco que passava por ali no momento. A rainha cozeu tudo e comeu, acreditando ser de Branca de Neve, mas, ao consultar o espelho mágico, ele continuou a dizer que Branca de Neve era a mais bela. Branca de Neve fugiu pela floresta até encontrar uma casinha e, ao entrar, descobriu que lá moravam sete anões. Como era muito gentil, limpou toda a casa e, cansada pelo esforço que fez, adormeceu na cama dos anões. À noite, ao chegarem, os anões levaram um susto, mas logo se acalmaram ao perceber que era apenas uma bela moça, e que a mesma tinha arrumado toda a casa. Como agradecimento, eles cederam sua casa como esconderijo para Branca de Neve, com a condição de ela continuar deixando-a tão limpa e agradável. A rainha não tardou a descobrir o esconderijo de Branca de Neve e resolveu ir ela mesma matá-la; - diferente do que comumente nós leitores do reconto pelo Walt Disney e pelas demais fontes recentes conhecemos, ela não tentou matar a Branca de neve somente uma vez e sim quatro- Primeiramente a rainha foi até a casa dos sete anões que ficava atrás das sete

montanhas, vestida de vendedora e tentou matar a princesa a enganando e apertando suas roupas com um trançado de seda até ela não conseguir respirar e morrer. Felizmente, os anões chegaram a tempo, desataram os nós de sua roupa e não a deixaram morrer. Após perguntar novamente ao espelho ela descobre que Branca de neve não morreu e segue com uma segunda tentativa.

Fantasiou-se e foi atrás de Branca de Neve com um pente envenenado, a princesa ingênua e por achar que era só uma boa pessoa vendendo pentes, abre a porta e a deixa ela passar o pente em seus cabelos. Cai morta no chão até que a noite quando os anões chegam e retiram o pente de seu cabelo.

Sabendo que mesmo após duas tentativas Branca de Neve permanecia viva, a rainha vai até um quarto escondido de seu castelo e envenena a metade de uma maçã. Ao chegar na casa dos sete anões com a maçã envenenada a princesa desconfia de ser a rainha novamente tentando matá-la, mas ao ver a própria senhora comendo a fruta aceita e dá uma mordida caindo imediatamente morta no chão.

A noite quando chegaram, após verem Branca de Neve morta e tentarem de tudo para salvá-la sem obterem sucesso, os anões decidem colocá-la em um caixão de cristal na sala de sua casa para que possam admirar sempre sua beleza.

Certo dia um príncipe que ali pernoitara, ao ver Branca de Neve tão bela dentro daquele caixão, apaixonou-se perdidamente e, com permissão dos anões, leva a princesa para seu castelo. Indignado de ter de carregar o caixão para toda parte do castelo, um servo abre a tampa do caixão e sacode a princesa reclamando com sua pessoa. Quando o pedaço da maçã envenenada jogado da boca da princesa e ela torna a viver. Feliz, o príncipe a chama para comerem juntos.

3. As sete (oito) Brancas de Neve inventadas por Torero e Pimenta

No que diz respeito a obra “Branca de Neve e as setes versões” de José Roberto Torero e Marcus Aurélio Pimenta, com ilustrações de Bruna Assis Brasil, está traz oito desfechos diferentes para a moça de pele alva. Sendo o terceiro volume da coleção *Fabrica de fábulas*, que estreou com *Chaupezinhos Coloridos* e *O patinho feio que não era patinho nem feio*, o livro é construído de forma que após uma contextualização inicial para a história, chega um certo ponto da narrativa que um quadrinho propõe ao leitor sequencias de páginas diferentes para atitudes diferentes serem tomadas por parte dos personagens.

Na primeira das versões de Torero ao perguntar sobre quem é a mulher mais bela do

reino, o espelho da Madrasta –*personagem rainha (mãe) da versão dos Irmãos Grimm tem suas características adaptadas para o parentesco de uma madrasta nesse livro- mente para ela, o que ocasiona a Branca de Neve continuar usando roupas velhas e fazer serviços domésticos até o final de seus dias.*

Na segunda versão o espelho diz a verdade e a madrasta manda o caçador matar Branca de neve, após fazer o que a rainha ordena ele fica com muito remorso, vai até a polícia e conta tudo. A polícia investiga o castelo da madrasta e encontra a caixa com o coração da jovem princesa. Preza a madrasta pergunta ao seu espelho se existem alguém mais bela que ela e dessa vez a resposta é que qualquer uma é mais bela que ela, que está presa, suja, feia e velha. A madrasta continua a se perturbar com isso e o caçador sente menos remorso.

A terceira versão tem suas modificações a partir da chegada da Branca de Neve na casa dos sete anões. Por ter dormido nas camas dos anões e comido seus alimentos eles ficam chateados e a mandam embora, julgando-a como bagunceira. Sem ter o que comer a princesa começa a caçar todos os animais da floresta, até que um dia buscando retornar a segurança da floresta, os animais se juntam e matam-na.

Na quarta versão Branca de Neve entra na casa dos anões e arruma tudo, tira um cochilo até estes chegarem e concordarem com sua permanência na casa. A madrasta que através do espelho fica sabendo o lugar que Branca de Neve está, se vinga do caçador por tê-la enganado transformando-o em lagartixa e, disfarçada, leva uma maçã envenenada para a princesa, a qual faz uma torta e deixa todos, inclusive ela mesma, a dormir até a eternidade.

Na quinta versão o destino de Branca de Neve é bem diferente: Após comer a maçã, ela cai no chão. Quando chegarem os anões percebem que a princesa estava morta. Enterraram-na no quintal de casa e à meia-noite ela acorda em forma de vampira, morde todos os anões e os transforma em vampirinhos.

Quanto a sexta versão a Branca de Neve- envenenada pela maçã da madrasta- é colocada em um caixão que foi guardado durante muito tempo pelos animais da floresta, até que um dia, o caçador que a tentara matar anteriormente passa por ali e decide homenageá-la. Não sabendo se alisava o cabelo dela, recitava uma poesia ou se ia embora, ele decide beija-la. Branca de Neve acorda. Eles se casam na igreja da aldeia e são felizes durante algumas horas, até que ela se incomode ao ver seus amigos animais da floresta cozinhando e assados para o jantar. Então, ela foge para uma grande cidade e torna-se uma boa veterinária.

Na sétima versão Branca de Neve se casa com o príncipe e vai morar com ele no castelo- *bem*

como é conhecida a história mais recente. Contudo, lá ela não se sente bem com todas as regras e pompeias de princesa. Decide separar-se do príncipe e volta para a casa dos sete anões, sendo sete vezes mais felizes enquanto o príncipe também tem bem-aventurados dias.

E não quis diz respeito a inesperada oitava versão devido o título do livro passar a ideias de que serão sete versões: a Branca de Neve se casa com o príncipe e faz uma grande festa, a qual foi decretada pelo rei ter duração de sete dias e sete noites. Mas ao chegar da sua festa no quarto novo do castelo do príncipe, ela avista um espelho mágico e a pergunta” espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu? Encerrando as versões de Torero e Pimenta bem diferente do esperado.

4 Análise comparativa entre a versão dos irmãos Grimm e as da obra de Torero e Pimenta

Para Khéde (1990) os contos de fadas, citado anteriormente como o gênero mais comum de ser focado para a faixa etária infanto-juvenil, possuem uma universalidade que permite o estabelecimento de uma tipologia geral para os personagens e as variações permitem a relação com as mudanças do contexto histórico. Relacionando esta afirmação com a personagem aqui focada- Branca de Neve- podemos admitir que esta possui, em ambas as obras, papéis iguais: protagonista. Contudo, na primeira versão é marcada por um traço típico: princesa bondosa, meiga e piedosa. Atributos tidos pela autora como formadores do estereótipo clássico de virtude, passividade e função social de objeto do prazer e da organização familiar. Enquanto nas versões da obra de Torero e Pimenta (2011) esta figuração muda, a princesa não é mais tão honesta, piedosa e passiva. Suas características são readaptadas para a conjuntura social que se passa naquele momento e os valores que ali são pregados.

Por sua vez essa mudança também é justificada pela autora ao ressaltar que “o primeiro desafio de um trabalho sobre o personagem nos dias de hoje se prende a crise teórica que atravessamos e à crise do próprio personagem consagrado pela tradição, a partir de uma hierarquia que o levava do herói ao vilão, identificando-o com a pessoa humana”, o que promove a interpretação dessa identificação com os personagens como ponto chave para estabelecer uma comunicação com o leitor, mirim ou não, e ,consequentemente, tornar os personagens elementos ativos da narrativa, capazes de transpassar os valores que a sociedade se constrói.

Explorando mais detalhadamente a obra de Torero e Pimenta (2011), temos no primeiro desfecho (versão) da narrativa a denotação de como uma frase– a fala do espelho: “Não,

majestade, ninguém é mais bela do que vós” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 09) é capaz de mudar todo o rumo da princesa. No segundo desfecho, como os erros são julgados e retificados no século XXI, mostrando ao leitor criança a juridicidade do contexto que ele está inserido: “[...]O caçador decidiu que não poderia continuar vivendo assim e foi até a polícia (naquele tempo também tinha polícia, só que em vez de carros e revólveres, eles usavam cavalos e espadas)” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 12)

No terceiro, no quinto e no oitavo desfecho a possibilidade de as pessoas não serem totalmente boas e honestas ou totalmente más, desconstruindo o maniqueísmo afixado da Branca de Neve como uma moça boa, sublime e integra pelas respectivas falas do narrador “Os animais ficaram muito bravos com Branca de Neve, muito mesmo, porque ela tinha se tornado o terror da floresta” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 20), “ Depois, a princesa, que agora era a Princesa das Trevas, entrou na casa dos sete anões e mordeu o pescoço de cada um, transformando-os em vampirinhos” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 35) e pôr a da Branca de Neve “ Espelho, espelho meu, existe alguém no mundo mais bela do que eu?” ” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 50) que leva o leitor a acha-la parecida com madrasta má.

No quarto desfecho a perspectiva de que no mundo há o engano e a mentira, o perigo de se acreditar naquilo ou em alguém que não é confiável destaca-se na fala do narrador “E, dizendo isso, a velha que era a Madrasta disfarçada, entregou a maçã com veneno para a Branca de Neve” ” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 27) em que a Branca de Neve tem sua característica ingênua destacada nessa versão. E encerrando a narrativa, no sexto e sétimo desfecho, a apresentação do livre arbítrio facultado a mulher do século XXI de retirar-se ou não da função social de resguardo familiar, para aquela autônoma de suas escolhas tanto afetiva quanto profissional pelas falas “E Branca de Neve acabou indo parar numa grande cidade, onde se tornou uma boa veterinária” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 41) e “[...] eles se separaram. O príncipe ficou no castelo, que era o seu lugar, onde viveu longos e bem-aventurados dias” ” (TORERO E PIMENTA, 2011, p. 47).

Considerações finais

Tendo em vista o que foi examinado ao longo deste artigo, conclui-se que a literatura infantil juvenil contemporânea é construída em um processo de readaptação para atender aos critérios e convicções dos leitores atuais. Nela os contos de fadas, diferente da conformação dos

personagens a partir dos valores burgueses do século XVII e XIX, não se fazem somente como agentes de mudança social, mas também como fontes de realidade, diversão e lazer.

A Branca de Neve foge de forma lúdica do estereótipo clássico da virtude para atingir o papel de princesa ativa e autônoma, sendo capaz de causar identificação no leitor e, conseqüentemente, preencher os vazios significativos que toda obra verdadeiramente literária apresenta na sua configuração do real. Admitindo a partir de Khéde (1990) então, que está personagem, de constituição modal, incorporou as transformações estruturais e conflitos do mundo moderno à medida que evita a pasteurização em torno de ações estritamente moralizantes.

REFERÊNCIAS

- GRIMM, J. e GRIMM, W. *Contos maravilhosos infantis e domésticos / apresentação Marcus Mazzari; tradução Christiane Röhrig; ilustração J. Borges.* – São Paulo: Cosacnaify, 2014
<http://domtotal.com/super-dom-reportagem.php?matId=68>- Acesso em 15/12/2018
<https://www.culturagenial.com/conto-branca-de-neve/>- Acesso em 15/12/2018
- KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da Literatura Infanto-Juvenil.* São Paulo: Editora Ática, 1990.
- TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Branca de Neve e as sete versões.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadernatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.* São Paulo: Ed. Ática, 1982.

**A ressignificação da adoção através do olhar da
personagem infantil em *Um papai sob medida* / La
resignificación de la adopción a través de la mirada del
personaje infantil en *Um papai sob medida***

Maria Iviny Araujo Silva (UFCG)¹

Ana Beatriz Cruz de Azevedo (UFCG)²

Orientadora: Márcia Tavares Silva (UFCG)³

RESUMO

O número de famílias chefiadas por mulheres no Brasil é bastante elevado, atualmente, o número de mãe solo no Brasil vem crescendo cada vez mais. O padrão e “família tradicional brasileira” vem sendo desconstruído, mesmo que a curtos passos, e os mais diversos modelos de família vêm ganhando espaço e representatividade nos diferentes tipos de mídia. Em paralelo a isso, a literatura infantil vem perdendo seu caráter autoritário de doutrinação de crianças de acordo com as vontades dos adultos e como modo de perpetuação de morais estabelecidas na sociedade, e passa agora a ter caráter emancipatório. Desta forma, a literatura infantil dá um espaço muito importante para esses diferentes modelos familiares, o que proporciona para os leitores infantis o sentimento de identificação caso suas famílias sejam representadas nessa literatura, como também o sentimento de empatia pelos pares de realidades diferentes, o que é essencial para a construção do respeito por meio da ampliação dos conhecimentos do leitor. A partir destes pontos destacados, o presente trabalho buscou identificar como é retratada a maternidade solo e a adoção unilateral através do olhar da personagem infantil na obra “Um papai sob medida”, analisando a relação entre o texto verbal e o texto não-verbal na construção dos sentidos do texto no livro ilustrado à luz de Linden (2011) e Sousa e Lira (2018). A importância dos paratextos como elemento integrante da construção do texto é explicada a

¹ Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa. UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. anadeazvdo@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras Língua Portuguesa. UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. ivinyaraujo2116@gmail.com

³ Doutora em Letras. Professora da Unidade Acadêmica de Letras e do PPGLE. UFCG – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil. tavares.ufcg@gmail.com

partir embasamento novamente em Linden (2011) e Sousa e Lira (2018). Por fim, Magalhães (1982) proporciona a explicação acerca da relação entre o texto e o leitor infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Adoção; livro ilustrado; literatura infantil.

RESUMEN

El número de mujeres como jefe de familia en Brasil es bastante alto, actualmente, el número de madre que vive sola en Brasil viene creciendo cada vez más. El padrón de “familia tradicional brasileña” ha sido desconstruido, mismo que en cortos plazos, y los más diversos modelos de familia están ganando espacio y representatividad en distintos tipos de medios de comunicación. En paralelo a esto, la literatura infantil viene perdiendo su carácter autoritario de adoctrinamiento de los niños de acuerdo con las voluntades de los adultos y como modo de perpetuación morales preestablecidas en la sociedad, y ahora va a tener carácter de emancipación. De esta manera, la literatura infantil ofrece un espacio muy importante para estos distintos modelos de familias, que proporciona para los niños lectores el sentimiento de identificación en caso de sus familias sean representadas en esa literatura, así como el sentimiento de empatía por los pares de realidades distintas, lo cual es esencial para la construcción del respeto por medio de la ampliación de los conocimientos del lector. A partir de estos puntos destacados, la presente investigación buscó identificar cómo se retrata la maternidad sola y la adopción unilateral a través de la mirada del personaje infantil en la obra “Um papai sob medida”, analizando la relación entre el texto verbal y no verbal en la construcción de los sentidos del texto en el libro ilustrado a la luz de Linden (2011) y Sousa e Lira (2018). La importancia de los paratextos como elemento integrante de la construcción del texto es explicado a partir del apoyo teórico de nuevo en Linden (2011) y Sousa e Lira (2018). Por fin, Magalhães (1982) proporciona la explicación a cerca de la relación entre el texto y el lector infantil.

PALABRAS-CLAVE: Adopción; libro ilustrado; literatura infantil.

1 Introdução

A partir dos modelos de famílias modernas em nossa sociedade, é inadequado pensar que uma família é, necessariamente, formada por um pai, uma mãe e seus filhos. Temos diversas formações familiares e todas elas devem ser respeitadas. Entretanto, nem todas as formações familiares são da forma que são por opção.

De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça, por meio do senso escolar de 2011, no Brasil há cerca de 5,5 milhões de crianças sem o nome do pai em seus registros de nascimento. Evidentemente, não registrar a criança não é a única maneira de se praticar o abandono paterno. O número de mães solo no Brasil vem crescendo cada vez mais e de várias maneiras. Mulheres que engravidaram e optaram por continuar a gestação mesmo sabendo que não teriam o apoio do pai da criança, cumprindo sozinhas o papel de educação e família. Ainda há mulheres que mantêm o relacionamento com o pai da criança após o parto, porém, por causa do fim do relacionamento, posteriormente, assumem sozinha a responsabilidade de cuidar dos filhos. Mulheres que adotam sozinhas, mulheres que fazem inseminação artificial sem a necessidade de um parceiro para acompanhar o processo, mulheres que ficaram viúvas.

Enfim, são diversas as circunstâncias da vida que podem levar uma mulher a ocupar o papel de uma mãe solo. O movimento feminista vem em um processo de erradicação o termo “mãe solteira”, já que mãe não é um estado civil, e fazendo opção pelo termo “mãe solo”, uma mulher que, sozinha, educa seus filhos. As redes sociais têm dado cada vez mais vez e voz a essas mulheres para que possam contar seus relatos acerca de suas experiências como lidar com os momentos de solidão e julgamento social. Essa visibilidade dada para as mulheres que ocupam esse lugar social é de extrema importância, mas o abandono paterno não atinge apenas as mães solo: as crianças também são vítimas dessa epidemia social e precisam ter voz.

A literatura infantil, por muitos anos, foi utilizada como uma forma de doutrinação para crianças, um modo autoritário de passar, por meio da escrita, valores para que estes sejam perpetuados na sociedade. Entretanto, atualmente, a voz e os interesses infantis vêm ganhando espaço dentro desse tipo de literatura, como forma de emancipação pela inserção de crianças e jovens nos assuntos referentes ao mundo social, cultural e político em que estão inseridos.

O presente artigo pretende compreender qual a visão de uma criança acerca da maternidade solo e da adoção unilateral, quando uma pessoa se casa com outra que já possui fundamentação teórica em que nos embasaremos para o desenvolvimento do artigo, contando com Linden (2011), Magalhães (1982), Souza e Lira (2018) e Tavares (2019). Posteriormente, apresentaremos a obra para, logo em seguida, analisá-la. Por fim, traremos as conclusões alcançadas pela análise e detalharemos as referências utilizadas.

2 Sobre livros e leitores

Segundo Magalhães (1982), O receptor do texto literário é uma figura exponencial no processo literário, pois é na recepção do texto que este ganha vida e se atualiza. No processo de escrita de qualquer texto, principalmente literário, é essencial que se pense a quem esse texto se destina para que, deste modo, ele seja bem recebido e cumpra seu papel comunicativo. Ainda mais, as guardas de um livro também podem fazer parte da construção da história, carregando conteúdos que se relacionam com o restante do livro. Acerca da importância do texto não verbal em livros ilustrados, temos que

A imagem não é uma unidade simples e direta, e guarda muitas especificidades, necessitando tanto da articulação coerente entre seus elementos, como com os

elementos do texto escrito para suportar a finalidade de transmitir e comunicar eventos do enredo. (TAVARES, 2019, p. 195)

Deste modo, a leitura não deve ser feita apenas do texto verbal, mas relacionando-o sempre com as ilustrações para que haja uma leitura completa e rica de experiências. Souza e Lira (2018) atestam que os paratextos nem sempre representam a história que será contada, mas podem servir como um modo de introduzir essa história e despertar interesse no leitor. Por fim, as autoras asseguram que, ao ser realizada a leitura de um livro ilustrado, as ilustrações não possuem apenas caráter estético, mas são parte integrante da narrativa.

O livro ilustrado divide a experiência entre esses conjuntos de elementos, no entanto, em suas variações há inúmeras possibilidades de apresentação da ação narrativa e a obrigatoriedade de conjugar o olhar para os elementos dispostos na página com imagem e texto. Os elementos da estrutura cromática, de volume, linhas e perspectiva precisam de uma leitura atenta e estratégica, da mesma forma, as estruturas sintáticas, morfológicas e de criação de efeitos devem ser levantadas.

O livro ilustrado infantil contemporâneo apresenta ainda, as possibilidades de diferentes tratamentos e formatos, o que amplia as exigências de construção de sentidos propostas frente ao leitor. Para Linden (2011) a diagramação é elaborada em função da articulação entre texto e imagem, o que define e depende do suporte, do tamanho das imagens, além disso, devem também ser lidos nesse conjunto os formatos, as capas, guardas, folhas de rosto e páginas do miolo. Nesse sentido, há uma materialidade do livro como objeto que precisa ser considerada na produção do sentido.

Magalhães (1982) apresenta dois aspectos determinantes para despertar a atenção do leitor infantil: em primeiro lugar, é necessário que haja um processo de identificação entre o leitor e o personagem, e em segundo lugar, que sejam preenchidas as lacunas de compreensão de seu pensamento, através da leitura de mundo que é o texto. Para o desenvolvimento deste artigo, analisaremos os efeitos de sentidos causados pela ação conjunta do texto verbal e não verbal na construção da narrativa, buscaremos entender, por meio da construção de sentidos do texto, qual a visão da narradora personagem acerca de sua mãe e da adoção unilateral. Nesse sentido, a percepção infantil se faz presente, de modo diferente, em cada linguagem, ora ladeada pela construção pautada nas imagens, ora pelo que está estabelecido no texto.

3 Conhecendo a obra: *Um papai sob medida*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Podemos perceber na ilustração das guardas a presença de dois pares de pés: pés grandes e pés pequenos. O fato de estar escrito no papel milimetrado a palavra “mamãe” e aparecer a barra de dois vestidos junto aos pares de pés, é possível chegarmos à conclusão de que os pés pequenos pertencem à menina e os pés grandes pertencem à mãe.

A relação entre o papel milimetrado, que é um papel com grades desenhadas e serve para escritas e desenhos em tamanhos e formatos pré-determinados, se relaciona diretamente com o título, “sob medida”. Nas nove páginas seguintes, a menina conta acerca de sua mãe e como é a maior de todas e a melhor em tudo que faz. Interessante notar também que a menina diz que sua mãe é a maior de todas, conforme mostra a Figura 3. Novamente há uma referência dada à medidas.



Nacional de Línguas e Linguagens

Figura 3: A maior mãe de todas
Fonte: Cali e Cantone (2007)

Na página 15, a menina revela ao leitor que, apesar de sua mãe ser a melhor de todas, ela não tem um pai, diferente das outras crianças. A narradora conta que gostaria de ter um pai alto, forte, bonito, inteligente, esportista e que também saiba montar quebra-cabeças. Após evidenciar seus desejos acerca da figura paterna, a menina, junto com a mãe, coloca um anúncio no jornal em busca de um pai, como mostra a Figura 4.

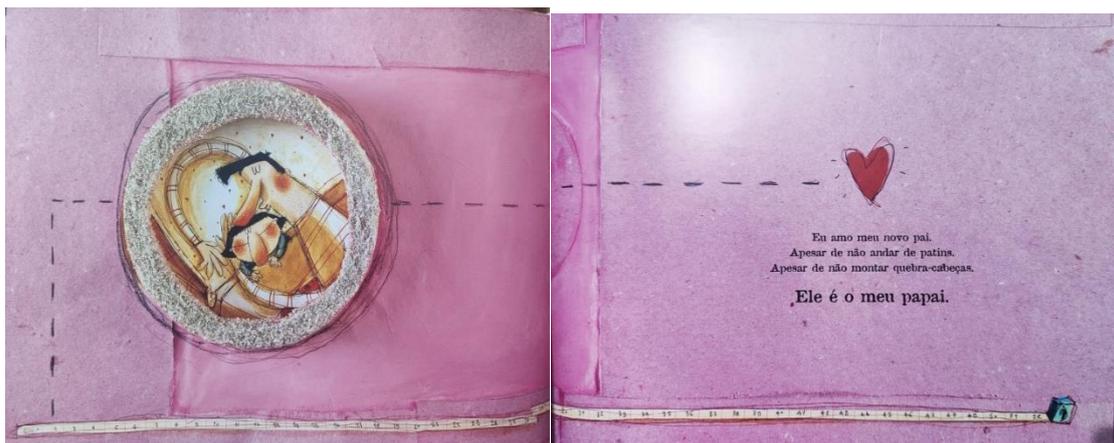
IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Figura 4: Anúncio de jornal
Fonte: Cali e Cantone (2007)

Na página em que há o anúncio de procura-se, percebemos que há, no fundo da ilustração, novamente o papel milimetrado, e na página da esquerda as medidas a serem seguidas pelo novo pai da narradora personagem. Notável a relação com o título “sob medida”. Na página da direita há finalmente o anúncio de jornal, juntamente com outros anúncios. Cada anúncio é encontrado dentro de quadrados, sendo em sua maioria bastante irreais, mas fazendo parte do imaginário infantil.

Vários homens se candidatam à vaga, mas nenhum deles se enquadra em todas as qualidades exigidas pela menina para finalmente ocupar a vaga de seu pai. Finalmente, sobrou apenas um candidato: não era tão alto, nem tão bonito, nem tão esportista, nem tão forte, mas mesmo assim foi escolhido. A menina conta que seu novo pai não tem as qualidades que ela antes queria, mas ressalta as novas qualidades que ele tem e ela admira: sabe cozinhar, sabe poesias, gosta de animais, lê histórias para ela antes de dormir. Por fim, ela admite amar seu novo pai



porque, apesar de não ter as características que ela antes queria, ele é seu papai. A Figura 5 mostra como essa imagem é representada.

Figura 5: A menina e seu novo papai
Fonte: Cali e Cantone (2007)

Segundo a proposta de condução da narrativa, o discurso da criança perpassa todas as construções, sejam as plásticas, incluindo as escolhas cromáticas, até os tipos de fonte e as pistas visuais de reiteração do tema. Na figura 5 temos o detalhe da fita métrica, que já estava presente desde a capa, sinalizando aqui a dimensão do afeto que acompanha os dois personagens em destaque. Podemos direcionar o olhar para acompanhar a construção da cena pelo destaque dado em negrito à frase: "Ele é o meu papai". A escolha do ritmo cromático nos dá a predominância dos tons de rosa, seguindo a combinação entre as linguagens, no caso do texto condensando toda a cena do encontro, criando similitude e sintetizando os acontecimentos até este ponto da narrativa.

Acabada a história, o livro traz um pequeno resumo da vida de Davide Cali, o autor da obra, Anna Laura Cantone, ilustradora, e Cássia Silveira, tradutora da obra. Por fim, o livro acaba com o mesmo papel milimetrado do começo, compondo a guarda final, porém agora com diversas variações da palavra "papai", como mostra a Figura 6.

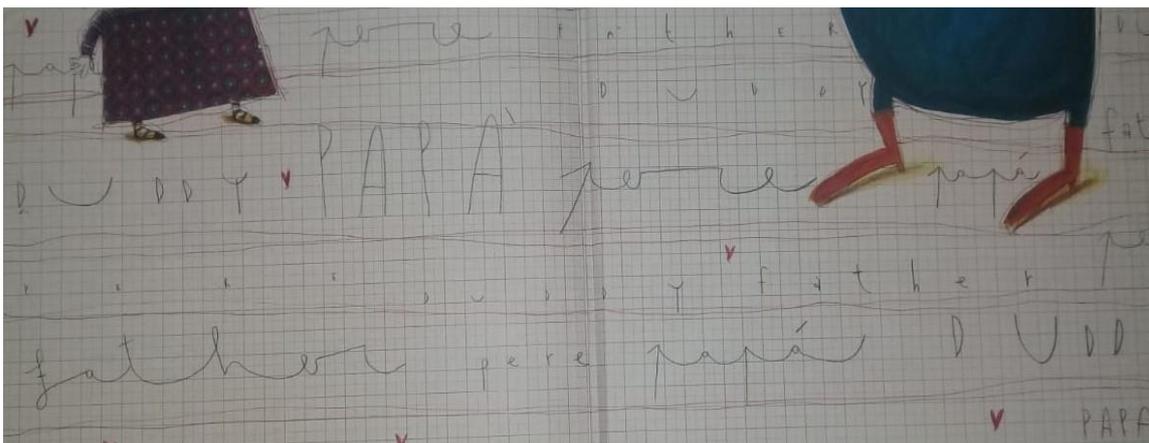


Figura 6: Papel milimetrado “papai”
Fonte: Cali e Cantone (2007)

Como na guarda inicial, a guarda final possui a ilustração de dois pares de pés, um grande e um pequeno sobre um grande papel milimetrado. Porém, dessa vez, o maior par de pés está usando grandes botas vermelhas e um par de calças. Juntamente com o fato de ter escrito a palavra “papai” em diversos idiomas, podemos chegar à conclusão que esse novo par de pés pertence ao novo pai da menina.

4 A adoção unilateral na perspectiva infantil

Adotando a visão de que o texto verbal e o texto não verbal na narrativa têm o mesmo peso na construção de sentidos, e que as ilustrações são parte integrativa da narração, a história já se inicia nas primeiras páginas, nas guardas, com o papel milimetrado. Por cima do papel onde estão escritas as variações do nome “mamãe” podemos perceber pés pequenos femininos, e pés grandes femininos, que representam a menina e sua mãe. No começo, era só a menina e sua mãe.

Numa perspectiva patriarcal de família, há silenciamento da criança e um apagamento do papel da mulher. Na narrativa, entretanto, um trajeto oposto a esse é traçado: a narradora da história é uma criança. Sendo narradora e personagem principal, a menina que não recebe um nome conta como sua mãe é, a melhor em tudo que faz. Entretanto, a menina conta também ao seu leitor que não tem um pai, e o restante da narrativa desenvolve-se contando o processo de escolher um pai para ela.

Primeiramente, devemos sempre ter em mente que a narrativa é contada sob o olhar de uma criança. Provavelmente não é verdade que a mãe dela seja a maior de todas, nem a mais inteligente, nem a mais forte e mais bonita. Porém, essa não é a questão mais importante. A questão mais importante que precisamos entender é que essa é a visão que a menina tem da mãe, como um super-heroína que dá sempre seu melhor e cumpre perfeitamente seu papel de mãe. Fazendo uma relação entre o texto verbal, que são as falas da menina, e o texto não verbal, que são as ilustrações da mãe pelos olhos da filha, percebemos que a menina não sente falta de um pai porque a mãe é insuficiente, muito pelo contrário. A menina sente falta de um pai por questões de identidade: todas as crianças têm um pai menos ela. Essa teoria se confirma quando a menina diz “Mas as outras crianças também têm um pai. Eu, não. Gostaria de ter um pai alto, muito alto, do tamanho de pelo menos quatro pais” (p. 13).

Interessante também é que percebamos que, do mesmo modo que ela vê a mãe como a melhor de todas, a menina também idealiza o pai como o melhor de todos, sendo bom exatamente nas mesmas coisas que a mãe dela é. Essa é mais uma forma de demonstrar a admiração que sente pela mãe. Todas as expectativas que ela constrói acerca da figura paterna já são as que a mãe preenche.

Contudo, há uma quebra de expectativas pois os candidatos não preenchem todos os pré-requisitos exigidos para a ocupação da vaga, e o candidato escolhido não preenche nenhum deles. Ele tem outras qualidades que a menina não havia sequer pensado. São qualidades sócio e culturalmente atribuídas às mulheres, enquanto as qualidades da mãe são sócio e culturalmente atribuídas a homens, e não há um estranhamento pois, na visão da criança, não há papel um papel a ser cumprido pelo pai e um outro papel a ser cumprido pela mãe, contanto que ela seja bem cuidada e amada.

A forma que a menina acha de procurar um novo pai é inusitada: colocar um anúncio no jornal. Isso demonstra a visão da criança acerca das relações familiares. Ela não pensa em arrumar um namorado para a mãe, mas sim um pai para si. Em momento nenhum no livro há referência a um relacionamento entre a mãe e o novo pai, o que importa é a relação dela com o pai.

Há uma desconstrução da visão de que o amor familiar é estabelecido por meio de laços de sangue, pois a menina não pensa no fato do pai dela não ter sido seu progenitor, mas se importa apenas com o fato dele cuidar dela, e isso é suficiente para que ele ocupe na vida dela o papel de pai. O amor familiar é visto como uma construção que é regada por relações afetivas, não como

algo pré-determinado. A guarda final contém pequenos pés femininos e grandes pés masculinos: agora a menina tem seu pai.

A escolha da linguagem infantil que é adotada pelo autor é importante por dois aspectos. Em primeiro lugar, por se tratar de uma narradora criança, é essencial que sua linguagem condiga com o papel social que ela ocupa. Em segundo lugar, o público alvo da obra é infantil então é inegável a necessidade de uma linguagem de fácil acesso e compreensão por parte das crianças. É bastante perceptível na fala da menina, seja falando da mãe ou do pai, o uso de hipérboles, o exagero de uma ideia com finalidade expressiva. Embora não seja proposital na fala de crianças o uso de hipérboles, a opção do autor por utilizar a figura de linguagem assemelha mais a fala da narradora com o que normalmente é a fala das crianças. Também no que diz respeito à relação entre o texto verbal e o texto não verbal, todas as ilustrações também seguem a ideia de hipérboles visuais

As cores escolhidas pela ilustradora causam contrastes nos desenhos e isso prende bastante a atenção da criança. É imprescindível que as ilustrações sejam agradáveis a visão para que esse seja mais um atrativo que manter o leitor infantil interessado na história. O fato das ilustrações serem, em sua maioria, hipérboles visuais, também reforçam o fato de que a narradora é uma criança, pois no imaginário infantil, tudo que é dito é compreendido em sua literalidade.

Considerações finais

Embora o livro *Um papai sob medida* não tenha sido escrito por uma criança, a opção por uma narradora personagem criança para falar acerca de um tema vivenciado por diversas crianças, como é o caso da adoção, é uma escolha interessante, pois a percepção infantil acerca dos fatos da vida é bastante diferente da percepção do adulto.

É muito mais fácil que o leitor infantil se identifique com um narrador criança pois suas percepções de mundo são similares. Nesse sentido, a literatura infantil não cumpre apenas a função de entretenimento e exercício das estratégias de leitura realizadas pela criança, mas ajudam o leitor que pode estar vivenciando a situação de sua mãe ter um novo namorado, por exemplo. A forma que a narradora é adotada pelo seu novo pai, como participante do processo de formação de sua própria família toma leve, na visão da criança, a mudança em sua estrutura familiar.

Acerca da relação entre o texto verbal e o texto não verbal, é bastante perceptível na obra como as ilustrações são indispensáveis na construção de sentidos, e como as ilustrações não se relacionam apenas com o texto verbal, mas também entre si. A utilização de hipérboles visuais é um recurso interessante de estar presente em livros de ilustrações infantis pois ajudam o leitor a entender o que o autor quer dizer por meio da linguagem visual.

Notamos como a literatura infantil pode abordar temas complexos e estigmatizados socialmente de modo leve, sem excluir as crianças das situações que de algum modo podem estar acontecendo em sua vida. Qualquer tema, seja ele tabu ou não, pode ser vivenciado com crianças contanto que seja trabalhado de forma adequada, que é o caso da obra *Um papai sob medida*. Não adianta achar que o leitor infantil não tem maturidade para ler sobre determinados temas se em sua vida social ele está inserido em situações reais que envolvem esses temas. Ao contrário disso, é essencial que temas tidos como tabu sejam abordados na literatura infantil pois talvez a criança esteja inserida em situações de conflito envolvendo esse tema e não haja diálogo nas esferas a que pertence, e a literatura seja, através da identificação com os personagens, o modo da situação ser compreendida e aceita pelo sujeito leitor.

REFERÊNCIAS

CALI, Davide. CANTONE, Anna Laura. *Um papai sob medida*. Tradução de Cássia Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard, São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de. LIRA, Marcela Araújo. *Que vizinhos são esses? Palavras, imagens e práticas pedagógicas construindo significado para o texto ilustrado*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 116-136, jan./mar. 2018.

TAVARES, M. Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado. Revista Graphos. Vol. 21, nº 1, 2019. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46554/22835>

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Tradução. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1982.

Grupo de Discussão 7:



INTERFACES DOS FEMINISMOS NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

***Eu, incubadora* de Aline Valek: uma análise sobre maternidade compulsória**

Ingrid Vanessa Souza Santos (UFPG)

Ana Beatriz Aquino da Silva (UFPG)

Rosângela de Melo Rodrigues (UFPG)

RESUMO

O conto “Eu, Incubadora” presente na obra *Universo Desconstruído* (2013) de Lady Sybylla e Aline Valek, tem como principal temática a maternidade compulsória. Como são raras as obras de ficção científica escritas por mulheres que discutam sobre questões feministas voltadas para as indagações do que é ser mãe, manifestamos a necessidade de examinar tal problemática em produções literárias do gênero mencionado. Elencam-se como objetivos: compreender como a maternidade compulsória é representada no conto “Eu, Incubadora” pertencente ao gênero da ficção científica; analisar o conto referido, tratando de questionar modelo reproduzido de mulher/mãe dentro de um contexto sociocultural, ideológico e literário. Utilizamos como aporte teórico em nossa pesquisa: James e Mendlesohn (2003) e Tavares (1986) que tratam dos estudos cronológicos e sociais dentro do âmbito da ficção científica; Scavonne (2001) e Allan (2010) que abordam a maternidade compulsória. A metodologia é qualitativa e analítica, explorando o apagamento do eu-mulher na metamorfose do eu-mãe.

PALAVRAS-CHAVE: Maternidade compulsória; Ficção científica; Feminismo.

RESUME

*L'histoire «Moi, Incubateur» présente dans le travail *Universo Deconstruído* (2013) de Lady Sybylla et Aline Valek, a pour thème principal la maternité obligatoire. Comme il existe peu d'ouvrages de science-fiction écrits par des femmes abordant des questions féministes sur la question de savoir ce que signifie être une mère, il était nécessaire d'examiner ce problème dans les productions littéraires du genre mentionné. Les objectifs sont les suivants: comprendre comment la maternité obligatoire est représentée dans le conte «Moi, Incubateur» appartenant au genre de la science-fiction; analyser le conte en essayant de remettre en question le modèle reproduit femme mère dans un contexte socioculturel, idéologique et littéraire. Sont utilisés comme support théorique dans la recherche: James et Mendlesohn (2003) et Tavares (1986), qui traitent des études chronologiques et sociales dans le cadre de la science-fiction; Scavonne (2001) et Allan (2010) qui traitent de la maternité obligatoire. La méthodologie est qualitative et analytique, explorant l'effacement de la me-femme dans la métamorphose de la moi-mère.*

MOTS-CLÉS: Maternité obligatoire; Science fiction; Féminisme.

Introdução

A maternidade não é um tema novo para a ficção científica. Inúmeras de suas obras abordaram, num certo nível, os papéis da mulher-mãe numa sociedade. Contudo, ainda são escassas os trabalhos deste gênero escritos por mulheres que discutam sobre questões feministas voltadas para as indagações do que é ser mãe. Muitos livros e contos de ficção científica só

ajudaram a perpetuar estereótipos de papéis de gêneros, como o conto “Pre Persons” de Phillip K. Dick, uma evidente propaganda “pró-vida”.

A obra que será analisada neste artigo, o conto “Eu, Incubadora” presente no livro *Universo Desconstruído* (2013), é objeto de estudo não apenas por trabalhar com questões de grande relevância referentes ao atual contexto sócio histórico, com discussões motivadas pela influência da Quarta Onda do feminismo, mas também de traçar uma cronologia da maternidade na ficção científica.

Após notar uma escassez de obras escritas por mulheres que falassem sobre ser mãe, manifestou-se uma necessidade de examinar tal problemática em produções literárias do gênero mencionado.

Contexto da maternidade na ficção científica

Em seu livro *O que é Ficção Científica* (1986), o autor Bráulio Tavares conta que a primeira obra considerada como ficção científica é *Frankenstein*, da autora Mary Shelley (1818). A obra em questão mostra inicialmente a jornada de um jovem estudante de medicina que utiliza partes de outros corpos humanos e de energia elétrica para criar uma nova vida. O livro apresenta inúmeras menções aos mistérios da gênese humana, começando por seu subtítulo original: “o Moderno Prometeu”, que faz menção ao titã que seria o equivalente da mitologia grega ao Deus conhecido no cristianismo. Com o passar das décadas, a ficção científica ficou tornou-se um gênero com uma predominância de autores masculinos e, conseqüentemente, com histórias protagonizada por homens. Contudo, a temática da criação humana ainda perpassava entre as obras ficção científica (além de outros gêneros da ficção especulativa, como o terror) que teve seu auge durante os anos 1940.

O período da gestação na ficção geralmente era tratado como um processo sagrado (como no livro *Terra das Mulheres* de Charlotte Perkins Gilman (1915)) ou como no caso de grande parte das adaptações cinematográficas, uma maldição. Filmes como a franquia *Alien* e até mesmo o próprio *Frankenstein* tratam da gestação humana como um infortúnio para os envolvidos no processo, como resumido por Allan (2010):

A gravidez, portanto, aprofunda a ansiedade heteronormativa que envolve os corpos das mulheres — o feto crescente, como um ser liminar, altera visivelmente a “totalidade” do corpo. O corpo materno é aquele em que se anuncia a corporeidade excessiva, expondo os limites discursivos da construção material ansiosamente

controlada de todos os corpos humanos (ALLAN, 2010, p. 106, tradução nossa)¹

Entretanto, mesmo com inúmeras obras de FC² trabalhando com a gravidez, poucas foram a que trabalhavam com a maternidade e seus percalços. Pode-se perceber que com uma decaída na publicação de obras de FC escritas por mulheres, por consequência, estórias que abordassem temáticas do universo feminino como maternidade, misoginia e discussões sobre papéis de gênero se tornaram cada vez mais escassas.

Na maioria das vezes que uma mãe era retratada nas obras de autoria masculina, era abordada apenas o estereótipo, por consequência perpetuando preconceitos de gênero. O corpo grávido (e supostamente frágil) mostrava-se mais importante que a mulher; ao descrever a mãe, via-se uma interpretação de mulher subserviente, sempre submissa às vontades do marido e as necessidades do lar. No capítulo “Eugenia, a mulher e a política na literatura utópica brasileira (1909-1929)” presente no livro *Cartografia para a ficção científica*, a autora M. Elizabeth Ginway, faz um comentário do retrato feminino na FC brasileira no início do século XX ao falar que “a figura da mulher fica dividida entre os papéis de mãe cuidadosa e esposa ativa” (GINWAY, 2015, p.211).

No capítulo supracitado, Ginway mostra alguns modelos de visão de mulher/mãe na ficção científica. A maternidade é sempre retratada como o ponto principal na vida da mulher. Tanto o corpo quanto o fruto (a criança) são tratadas como produtos a serem consumidos pelo homem. A maternidade não era uma opção, mas sim uma certeza. Apenas em raras exceções como durante a Segunda Onda da ficção científica brasileira³, onde Ercília Nogueira Cobra escrevia *Virgindade Inútil: Novela de uma Revoltada* (1927), contando a história de uma protagonista que batalhava “pelos direitos básicos da mulher de “legislar” sobre seu próprio corpo” (GINWAY, 2015, p.217).

Nos anos 1950, um número considerável de autoras entrava em contato com o universo da FC, como Ursula Le Guin. Entretanto, diferente da autora mencionada, apesar das novas autores ajudarem a visibilizar o trabalho de outras mulheres que discutiam através da ficção científica o que era ser mãe, muitos dos trabalhos introduzidos nesta era só ajudaram a fortalecer certos estereótipos de gênero e dar uma versão bidimensional da mulher-mãe dentro do gênero. Segundo a *The Cambridge Companion to Science Fiction* (2003), tais estórias foram criticadas

¹ “Pregnancy thus deepens the heteronormative anxiety that surrounds women’s bodies – the growing fetus, itself a liminal being, visibly alters the supposed “wholeness” of the body. The maternal body is one which announces its excessive corporeality, exposing the discursive limits of the anxiously controlled material construction of all human bodies.”

² A partir de agora também trataremos ficção científica por sua abreviação: FC.

³ <http://strangehorizons.com/non-fiction/the-state-of-play-of-brazilian-sff/>

pelo público e posteriormente pela crítica feminista ao ter heroínas que resolviam conflitos intergaláticos apenas através de seu lado doméstico e maternal (MERRICK, 2003, p.246). Tais obras refletiam uma visão de mulher da época, ainda agregada aos valores familiares e patriarcais.

É por meio da Segunda Onda do feminismo, nos anos 1960, que escritoras consagradas do gênero supracitado trouxeram visão inovadora e realista sobre ser mulher e mãe numa sociedade que sofria opressão masculina. Entre elas estavam Joanna Russ e Alice Sheldon (que adotou o pseudônimo masculino de James Tiptree Jr. durante muitos anos), que continuariam como escritoras e críticas de obras do gênero até o fim de suas vidas.

Posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1980 com a popularização das *space operas* e do subgênero *Weird Fiction*, escritoras como Ursula Le Guin e Octavia Butler puderam explorar novos aspectos do processo de gestação. A obra mais famosa de Le Guin, *A Mão Esquerda da Escuridão* (1969) desafiava até mesmo a questões de gênero ao colocar seres alienígenas andrógenos, explorando a fluidez de gênero, chegando até mesmo a engravidar. A gravidez, então, não é associada como um processo feminino ou ligado a uma vida doméstica. Na trilogia *Xenogênese* escrita por Octavia Butler, o primeiro livro denominado *Despertar* (1987), também trouxe uma roupagem diferente para a raça alienígena. Raça essa, *Oankali*, que possui um terceiro gênero denominado *ooloi* que não se identifica nem como masculino ou feminino. *Ooli* tem capacidade de engravidar tanto com indivíduos de sua própria espécie ou de outras raças. A maternidade em *Despertar* não é a mesma que é comum para os humanos, as crianças são geradas e criadas pensando numa perspectiva de reforçar a supremacia alienígena interplanetária sob outras espécies. Através desses dois tipos de sociedades, tanto utópicas quanto distópicas, pode-se notar como o conceito de maternidade vai se moldando graças a visão de autoras feministas. Como apontado por Prado (2010):

Uma revisão das questões de maternidade têm sido de grande interesse para o feminismo na contemporaneidade. No âmbito da literatura, essa revisão vem sendo estabelecida, principalmente, por meio de narrativas que apresentam sociedades alternativas de caráter utópico/distópico e que proporcionam uma leitura por meio da qual as noções de maternidade são (re)construídas nas lacunas dos discursos patriarcais. (PRADO, 2010, p. 2)

As autoras de FC contemporâneas associadas ao feminismo contribuíram para a concepção de que a maternidade como entendemos está diretamente ligada aos papéis sociais de gênero e que esta pode apresentar inúmeras interpretações. Devido a influência da Segunda onda do feminismo, cada vez mais se discutiam questões sobre aborto e maternidade. E por consequência, tais temáticas se tornaram mais frequentes na literatura. É preciso ressaltar dentre

os gêneros presente na ficção especulativa que tratavam sobre papéis de gênero e a maternidade, o terror mostrou-se a frente dos demais, tanto na literatura quanto no cinema.

Retornando as publicações de origem nacional, é notável que até alguns anos após a Terceira Onda da ficção científica brasileira, o gênero literário em questão passava por uma considerável falta de popularidade. Como levantado pela autora brasileira Jana Bianchi na revista de ficção especulativa *Strange Horizons*, o retorno da FC se deu graças a popularização da internet em conjunto com as redes sociais. Contudo, durante o início deste processo de reinserção da FC, o gênero voltara a ter um grande número de publicações (fossem elas físicas ou digitais) de autoria masculina. Apesar de visões modernas envolvendo questões políticas e científicas, a representação das mulheres transformava-se novamente aos moldes das décadas passadas, transformando-as em meras coadjuvantes ou em personagens bidimensionais. Questões de feminilidade ou de maternidade eram em sua maioria ignoradas ou mal retratadas.

É somente com a Quarta Onda do feminismo, causado pela disseminação do movimento social através das redes sociais, que as mulheres voltam a ganhar mais notoriedade no gênero. É também neste período, entre os anos de 2012 e 2016, que ocorreu uma grande veiculação de revistas e obras de ficção científica sendo publicadas *online* e que em sua maioria tinham como intuito discutir questões de gênero, etnia e orientação sexual. É nesse contexto que o livro *Universo Desconstruído* é criado pelas autoras e que trouxeram grande influência para FC feminista brasileira, Lady Sybylla e Aline Valek.

Considerando a primeira antologia de contos de ficção científica brasileira, *Universo Desconstruído* (2013) tornou-se um marco no gênero literário supracitado. Contendo dez contos, segundo uma das organizadoras do livro, a criação desta obra ocorreu devido ao fato de que ambas não se sentiam representadas nas histórias clássicas do gênero⁴. Muitas das estórias tratam dos percalços tanto de ser mulher quanto de ser mãe. O conto “Quem sabe um dia no futuro” do autor Alex Luna, por exemplo, retrata por meio de metáforas a imposição da sociedade ao ideal de esposa e mãe. A maternidade compulsória ainda permanece em segundo plano neste conto, sendo aprofundada no quinto conto, “Eu, Incubadora” de Aline Valek.

Eu, Incubadora: o retrato da maternidade compulsória

⁴ https://www.vice.com/pt_br/article/9aqx9p/o-universo-desconstruido-da-ficcao-cientifica-feminista-brasileira

O conto *Eu, Incubadora* inicia com uma contextualização a respeito de um universo que se recupera de uma guerra que quase dizima toda a civilização. Diante disso, toda gravidez era tratada como um milagre e a maternidade era uma profissão que toda mulher deve aceitar. Apesar disto, mulheres-mães poderiam trabalhar meio período com permissão do marido e com a ressalva de que seu filho mais novo tivesse pelo menos 5 anos. Jovens (do sexo feminino) eram obrigadas a implantar um dispositivo aos 11 anos, servindo como controle de natalidade, que tinha como intuito notificar o governo cada período fértil e gravidez. A mulher que se sujeitasse ao aborto era punida com prisão perpétua ou morte. Desde o princípio Valek evidencia como as mulheres são validadas apenas por seus úteros e que existe uma hierarquia incontestável entre os gêneros:

“Também foram criadas leis para proteger os não-nascidos e dar a eles direitos como o de qualquer cidadão. Ou pelo menos, dos cidadãos que importavam. Diana não é um desses cidadãos. Ela pensa, fala, anda, sente, é humana. Mas é uma mulher. Sua função primária nessa nova sociedade é ser mãe, trazer mais humanos ao mundo [...]” (VALEK, p.120, 2013)

Ao longo da obra, o marido da protagonista Diana a engana para obrigá-la a engravidar novamente, frustrando as expectativas da mesma de continuar trabalhando como engenheira robótica. Diana é constantemente elogiada por seu trabalho como mãe de sete filhos, mas não recebe prestígio em sua área profissional. Marido de Diana a incentiva para continuar com seu maior “talento”: o de ser mãe. Diana no decorrer do conto elabora um plano de não continuar com a gestação sem realizar um aborto, passando o feto de seu útero para um dos andróides (denominados de Coisa) que trabalhava em sua casa. Mesmo correndo risco de prisão, a protagonista se recusa a aceitar uma condição forçada de mãe, indo contra o papel que a sociedade a impõe, já que “enclausurada em seu papel de mãe, a mulher não mais poderá evitá-lo sob pena de condenação moral” (BADINTER, 1985).

“Eu, Incubadora” traz através dos elementos da FC científica a problemática da maternidade compulsória. Isto é, esta não está apenas ligada a imposição de ser mãe, mas a imposição da sociedade sob o corpo das mulheres, num discurso pró-vida que só atende as necessidades de embriões e silencia qualquer direito de suas “incubadoras”. É perceptível como o viés anti-aborto que o conto crítica faz clara alusão às discussões que ainda são vigentes nos anos 2010.

O conto mostra ao leitor diversas ferramentas de domínio sobre a mulher. Sejam elas o dispositivo do governo, a religião ou a própria sociedade. Apesar de trabalhar com recursos narrativos típicos da ficção científica, a obra de Valek tem discussões que muito se assemelham

ao mundo “real”. Não à toa, considerando que a autora é uma ativista do movimento antiaborto, sendo o próprio conto inspirado no Projeto de Lei 478/07, mais conhecido como Estatuto do Nascituro⁵. Diferentes de outras obras que tocaram na temática da maternidade compulsória, como *Terras das Mulheres* (1915) e *O Conto da Aia* (1985), a obra de Valek inova não apenas ao deixar os elementos da FC como peças fundamentais para o desfecho do conto, como também em trazer discussões mais aprofundadas sobre a vivência de uma mãe de modo verossímil.

O modelo de mulher-mãe que “Eu, Incubadora” trabalha é o de uma mulher moderna presa em valores tradicionais. Clara alusão ao movimento contra a legalização do aborto no Brasil, a narrativa de Valek não se coloca sutil quando decide mostrar o julgamento popular quando é descoberto que a protagonista opta por recusar a ser forçada a exercer a “função” de mãe. Contudo, em determinado momento a estória toca na problemática estrutural da imposição à maternidade:

Se uma mulher é obrigada a carregar um nascituro mesmo contra a vontade dela, o que a justiça está fazendo é priorizar uma vida em detrimento de outra. A aberração que aqui se faz presente não é esta Coisa-incubadora [...] mas as próprias leis que consolidam os humanos como superiores às máquinas em um nível divino e, ao mesmo tempo, nega à metade desses seres humanos a autonomia e o direito ao próprio corpo. Como podemos nos considerar superiores se condenamos metade da humanidade a maternidades forçadas e muitas vezes não consentidas? [...] Das mulheres que foram estupradas e tiveram que levar adiante uma gravidez porque dissemos que a pessoa dentro de seu ventre não tinha culpa da violência e não merecia morrer. Das mulheres que foram tratadas como Coisas [...] desde o início dos novos tempos porque dissemos que a humanidade precisava de mães, sem que elas sequer tivessem escolha. (VALEK, 2013, p. 115)

A exigência à maternidade não se trata somente de um modelo manutenção da formação do núcleo familiar, mas também “um símbolo construído histórico, cultural e politicamente resultado das relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro” (SCAVONE, 2001, p.143). A maternidade compulsória está sobretudo ligada a tentativa de tomada do corpo feminino, realizada sobretudo por figuras masculinas. O corpo feminino é retratado culturalmente, assim como na obra de FC, como um objeto de consumo onde as todas as mulheres são imaginadas como “incubadoras” naturais.

“Eu, Incubadora” examina através de um microcosmo da ficção científica a apreensão de muitas mulheres, sejam elas mães ou não. Compelindo o papel da parentalidade apenas à mulher meramente por sua capacidade de gerar um embrião humano mostra em como o movimento antiaborto, como é presente na narrativa, exhibe incoerências. A maternidade precisa ser

⁵https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44CA223BCCF8AB5F77C5F7498D093A1.node2?codteor=447598&filename=Avulso+-PL+478/2007

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

repensada como uma escolha individual, não como uma regra social.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, KATHRYN. *Bleeding Chrome: Technology and the Vulnerable Body in Feminist Post-Cyberpunk Science Fiction*. McMaster University: 2010, p. 203-250.
- ATWOOD, Margaret. *O Conto da Aia*. Tradução Ana Deiró. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2017.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BUTLER, Octavia. *Despertar*. São Paulo: Morro Branco, 2018.
- GILMAN, Charlotte Perkins. *Terra das Mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- JAMES, Edward; MENDLESOHN, Farah. *The Cambridge Companion to Science Fiction*. New York: Cambridge University, 2003. p.241-252.
- SHELLEY, Mary Wollstonecraft. *Frankenstein*. Tradução de Márcia Xavier de Brito e Carlos Primati. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.
- PRADO, A. P. S. . *Entre gênero, feminismo e utopia: as reconfigurações da maternidade em Blodchild, de Octavia Butler*. In: Ildney Cavalcanti; Amanda Prado. (Org.). *Mundos gendrados alternativamente: ficção, utopia, distopia*. 1ed.Maceió: Edufal, 2011, v. , p. 151-170.
- SUPPIA, A. (Org.). *Cartografias para a ficção científica mundial – cinema e literatura*. São Paulo: Alameda, 2015.
- SCAVONE, Lucila. *A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais*. Cadernos Pagu. Campinas, v.16, 2001.
- TAVARES, Bráulio. *O que é Ficção Científica*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Discursos e identidades do sujeito mulher nas Eras de Princesas da Disney / *Speech and identities of the woman subject in the Disney Princess Era*

Camilla Franco Reinaldo de Anacleto*

Ianna Dreissi Mendes da Cunha**

Ana Paula Sarmento***

RESUMO

A mídia cinematográfica constitui-se como um dos recursos mais utilizados a propagação de ideais pertinentes à sociedade, sendo portanto um meio de proliferação direta e indireta de significações do mundo. Desse modo, o presente artigo objetiva analisar os discursos que serviram para propagação de representações a respeito da feminilidade do sujeito mulher a partir de filmes das princesas da Disney, tendo em vista o contexto sócio-histórico. Neste sentido, a problemática que originou o presente artigo será: Como a feminilidade é apresentada nos discursos dos filmes de princesas da Disney em diferentes momentos sócio-históricos? Para isso, apresenta-se relevante observar a construção da identidade discursiva de princesas de cada era da Disney, analisando os filmes: *Cinderela* (1950); *Aladdin* (1992) e *Valente* (2012). Fundamentamos nosso trabalho em Orlandi (2007, 2015), com base na Análise de Discurso de linha francesa; além de Lepinski (2014), Pimenta (2009), entre outros. A partir de uma análise prévia dos dados, verificamos que os discursos dos filmes das princesas da Disney influenciaram na perpetuação de discursos que eram hegemônicos no período de produção de cada filme, modificando-se junto às transformações sociais de cada era, principalmente, de maior representatividade ativa às mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Mídia Cinematográfica; Identidade; Papel de Gênero; Princesas da Disney.

ABSTRACT

One of the most widely used resources in the cinematographic media is the propagation of pertinent ideals to society as a means of direct and indirect proliferation of the world's representation. Thus, this article intends to analyze the speeches who was used for representation about the women's femininity from Disney princesses' films, considering the socio-historical context. In this respect, the problem, who originated this article was: How is Femininity presented in the Disney princesses films' Speeches at different socio-historical moments? For this, it is relevant to observe the construction of the discursive identity of princesses of each Disney era, analyzing the films: *Cinderela* (1950); *Aladdin* (1992) and *Valente* (2012). We based our work in Orlandi (2007, 2015), based on French Line Speech Analysis; besides Lepinski (2014), Pimenta (2009), among others. From a previous analysis of the data, we found that the speeches of the Disney princesses films were influenced by the perpetuation of speeches that were hegemonic in the production period of each film, changing along with the social transformations of each era.

*Graduanda em Letras - Português pela Universidade Federal de Campina Grande. anacleto.camilla@gmail.com

**Graduanda em Letras - Português pela Universidade Federal de Campina Grande. Aluna PIBIC-CNPq (2019-2020). ianadreissi@gmail.com

***Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande. nitasp2014@gmail.com

KEYWORDS: *Speech; Film media; Identity; Gender role; Disney princesses.*

1 Introdução

A mídia, especialmente a cinematográfica, apresenta-se como mecanismo de difusão ideológica nos variados contextos sociais, influenciando o comportamento dos indivíduos e reproduzindo discursos valorizados no momento de produção, com efeitos que podem continuar na sociedade. Segundo Orlandi (2007), o autor deve produzir um texto passível de interpretação, ou seja, que contenha o “repetível histórico” – em que a originalidade do texto se construa no sentido, na memória e na história. Assim, as produções cinematográficas reproduzem valores e ideias de determinados grupos sociais, sendo assim, os filmes infantis da produtora Walt Disney não fogem desse princípio, pois também ecoam discursos ideológicos ligados a concepções sociais.

Observado esse aspecto influenciador das mídias cinematográficas, esse artigo possui como objeto de estudo três filmes de princesas da Disney, detendo-se em analisar e problematizar como a feminilidade foi apresentada em discursos dessas obras infantis e como se modificou em diferentes momentos históricos por refletir o e no social.

A análise da identidade discursiva de feminilidade nos filmes da Disney deu-se a partir de observação de algumas princesas da Disney, sob o critério de que cada princesa pertencesse a diferentes momentos sociais, ou seja, os denominados ciclos ou *Eras de Princesas*. Os filmes escolhidos foram *Cinderela* (1950), *Aladdin* (1992) e *Valente* (2012). Para isso, utilizamos de pesquisa bibliográfica mediante teorias de autoria da análise discursiva de Orlandi (2007, 2015) e Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), como também da utilização de artigos sobre a temática da feminilidade e sua construção por meio da mídia, com Lepinski (2014) e Pimenta (2009).

Cabe ressaltar que as falas analisadas dispuseram de metodologia de transcrição conceituada segundo o linguista Marcuschi (2001), cujo denominou de “retextualização”. Para tanto, os trechos por nós transcritos já apresentam-se como produto do modelo das operações textuais-discursivas, pela eliminação das marcas estritamente interacionais, inserção de pontuação, entre demais operações. Buscamos, assim, aproximarmos o máximo necessário das falas apresentadas nas dublagens brasileiras dos filmes em estudo.

Para maior especificação, escolhemos analisar esses filmes da Disney com a pretensão de identificar quais discursos de idealização feminina fizeram-se presentes no momento de suas produções e como repercutiram nas ideologias da sociedade. Assim, para fazer uma análise dos

diferentes momentos sócio-históricos, foram escolhidas três princesas de diferentes grupos (PIMENTA, 2009; LEPINSKI, 2014) ou *Eras de Princesas da Disney*.

As nomenclaturas dessas *eras* partem do estilo de princesa apresentado pelos filmes. As primeiras princesas são referidas por Pimenta (2009) enquanto “clássicas”, o que as enquadram no grupo que pode ser denominado *Era Clássica*. Essas personagens carregam consigo um discurso de feminilidade submissa e arquétipos estereotipados de perfeição correspondente ao gênero feminino. Como objeto de análise dessa *era* foi escolhido o filme *Cinderela* (1950), devido à construção submissa e passiva presente na conduta da personagem principal.

A próxima *era* se trata das “princesas renegadas” (PIMENTA, 2009), sendo intitulada de *Era do Renascimento* ou *da Renascença*. Caracteriza-se por figuras femininas mais independentes e aventureiras, embora ainda presente o discurso do casamento enquanto principal forma de realização da felicidade da mulher. Para representar essa *era*, foi escolhida a princesa Jasmine, do filme *Aladdin* (1992).

Por fim, na denominada *Era Moderna*, identificamos princesas “fortes, determinadas, independentes e capazes de lidarem com o mundo sozinhas. Além disso, pela primeira vez, elas mostram que a felicidade não está centrada na conquista de uma figura masculina” (LEPINSKI, 2014). Para retratar essa última *era*, analisamos a princesa Merida, do filme *Valente* (2012).

A primeira seção inicia uma discussão ampla acerca dos três níveis de análise do discurso de linha francesa (AD) - inteligibilidade, interpretação, compreensão -, com o intuito de auxiliar na discussão do próximo tópico deste artigo, que se deterá no nível da compreensão. Dessa forma, por meio da segunda seção, analisamos os aspectos sociais materializados nos discursos e nas identidades de princesas da Disney, de acordo com eventos culturais e históricos que contribuíram para a realização da construção identitária dessas princesas. Por fim, as considerações finais apresenta reflexões quanto à construção identitária de feminilidade.

2 Os discursos de princesas da Disney

A atuação da companhia de entretenimento Walt Disney, como potencializadora para propagação de padrões sociais, se concretiza como o meio cinematográfico por décadas, tornando-se mundialmente conhecido como uma das maiores referências neste âmbito. Além desse fator, o fato do público-alvo ser predominantemente infantil é o que faz o estudioso francês Roland Barthes (*apud* PIMENTA, 2009, p. 4) considerá-la como um condicionador das

representações de mundo e da sociedade, por no período infantil haver a consolidação de grande parte das representações da personalidade. Externa Pimenta:

Como as crianças necessitam de suportes de apoio para seu amadurecimento, os contos de fadas mostram-se perfeitamente úteis ao propósito porque representam fantasias tão primárias e originais quanto os próprios desejos e instintos infantis. Sendo assim, eles são absorvidos e compreendidos em nível inconsciente, auxiliando a criança em seu processo de organização e conhecimento do mundo (PIMENTA, 2009, p.17).

As representações externadas por um meio massivo de entretenimento, que aborda vivências próprias do papel de princesa nos contos de fadas da Walt Disney, também influem no desenvolvimento representacional de quem o está assistindo. Como aponta Stuart Hall:

Significados regulam e organizam nossas condutas e práticas – eles ajudam a estabelecer regras, normas e convenções pelas quais a vida social é ordenada e governada. Eles também são instrumento de desejo para os que buscam governar e regular a conduta e as idéias dos outros (HALL, 2003, p. 4 *apud* PIMENTA, 2009, p. 7).

Revela-se, dessa forma, imprescindível analisar em concretude como se materializa os vários discursos ideológicos representados nas falas das princesas de cada *Era de princesas da Disney*, e quais seus deslocamentos no decorrer dessas *eras*. Visto que, por meio da propagação de um discurso, tem-se um ato de interação que formulará algum elemento da realidade (ORLANDI, 2015).

A atuação entre sujeitos e sentidos afetados constitui um sujeito em processo de identificação sobre si e sobre o outro, ou seja, sobre a construção da sua realidade (ORLANDI, 2015), o que estabelece um efeito de sentido entre os locutores. Com isso, questionamos quais seriam os discursos mais propícios a serem construídos baseados nos contos de fadas das princesas da Disney?

A existência de diferenças nas particularidades concernentes à fala e ao discurso faz-se relevante esclarecer antecipadamente, visto que tais termos não se apresentam como sinônimos. A fala se apresenta como a realização oral da língua, enquanto o discurso se trata do efeito de sentidos entre os interlocutores, assim apresentando o aspecto da natureza social como fato histórico (PÊCHEUX, 1969 *apud* ORLANDI; RODRIGUES, 2006). De modo que, essas correlações entre língua, fala e discurso se estabelecem de forma estável, sempre passível de novas redefinições. Observadas tais diferenciações para caracterização do discurso, a seguir a análise baseia-se à luz das prerrogativas da Análise de Discurso francesa (AD). Corrente de estudo que proporciona três níveis de profundidade para se fazer uma análise discursiva, sendo

elas: a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão (ORLANDI, 2015).

No primeiro nível de análise, de acordo com a AD, tem-se a inteligibilidade, que se refere ao sentido unicamente à língua, ou seja, ao que se pode decodificar do dito a partir meramente do conhecimento da língua. Seria a decodificação do inteligível, mas não uma interpretação, não se conhece quem falou ou o que falou. Com uma análise feita exclusivamente por meio do inteligível, o leitor apenas irá decodificar o que está exposto por meio da junção de letras para formar palavras e frases, porém sem possuir nenhum sentido contextual.

O segundo nível é a interpretação, o qual possibilita uma análise além do puramente linguístico, por abordar o contexto de produção do texto. Com esse nível, investiga-se a referencialidade presente na fala - a quem a personagem está se referindo -, embora esse nível de análise esteja concentrado ainda na textualidade da materialização linguística. Os pronomes, os substantivos, os adjetivos e os verbos são o objeto utilizados nessa análise.

O terceiro e último nível de análise corresponde à compreensão, que realiza-se além da interpretação. Observa-se o objeto simbólico (enunciado, fala, imagem, entre outros), mas não o fixa em interpretação que se apresente de modo único. O ato de compreender permite atentar-se a outros discursos presentes no texto, o qual o linguístico analisa a possibilidade de haver outros sentidos.

A partir do nível da compreensão, tenta-se compreender o porquê de cada personagem se expressar de tal forma. Torna-se possível vislumbrar que o discurso de *Cinderela* (1950), materializado na fala “Até ele me manda!”, que remete a algo além do relógio (objeto ao qual ela refere-se no filme). A fala de Cinderela representaria, por exemplo, um reflexo do sentimento social de quem não possuía poder social e vivenciava uma vida de submissão. Vislumbra-se, assim, um reflexo de construção social de figura feminina subjugada a diversas situações, pois como se percebe no decorrer do filme *Cinderela* (1950), essa personagem está sempre aceitando as vontades e desejos da Madrasta e de suas duas filhas.

Já em *Aladdin* (1992), percebemos um discurso diferente do apresentado em *Cinderela* (1950). Nesse filme, a principal temática levantada pela protagonista Jasmine é a liberdade de escolha. No fragmento retirado de uma das falas da princesa, dita em uma conversa entre ela e Aladdin após a fugir do palácio, - “Não se tem liberdade para escolher as coisas. [...] Você se sente preso.” (ALADDIN, 1992) - demonstra como pode-se compreender como o discurso social de igualdade e liberdade entre os gêneros consolidaram-se na sociedade pelos movimentos feministas influíram na personagem. É mais perceptível quando ocorre a fuga do palácio pela

personagem, pois essa sentisse restrita às construções sociais.

Por fim, o filme representante da *Era Moderna* materializa dois diferentes discursos sobre o sujeito “princesa” e, conseqüentemente, sobre o sujeito “mulher”; visto que, por meio do nível de análise da compreensão possibilita-se também a observação do contexto social do momento de produção do filme. Pois, tal como apresentado anteriormente, um texto é composto e influenciado por discursos de outros textos, ou seja, uma obra reflete o e no social (ORLANDI, 2007). Assim, *Valente* (2012) apresenta oposição quanto à feminilidade presente na contemporaneidade por meio de duas personagens, a Elinor e a Merida.

3 Discursos de princesas da Disney e transformações sociais: nível de análise da compreensão (AD)

Segundo Orlandi (2007), ao contrário da concepção de originalidade de Pêcheux, autor do discurso é aquele que produz algo com historicidade e passível de interpretação. Por esse motivo, para a autora, as condições do momento de produção são decisivas para a construção do interdiscurso, em que o contexto sócio-histórico do momento da produção de um texto possui relação tensa com a ideologia posta pelo autor na obra.

Ao compreender a relação fundamental entre a criação do discurso com o contexto histórico-social, analisaremos como as ideologias materializadas nas narrativas das três princesas dos Estúdios Disney se modificaram ao decorrer do tempo. Ou seja, as compreensões da Walt Disney de novos e variados discursos sociais em cada era de produção dos filmes.

Para isso, deve-se entender que imaginar e logo definir o mundo antes de observá-lo, não parece ser a seqüência lógica das coisas, contudo, o “julgamento prévio” se estabelece em cada pessoa (PIMENTA, 2009). Assim, de geração em geração, as pessoas organizam a partir do “julgamento prévio”, o que as cercam como códigos que suas culturas lhes oferecem para interpretar (PEREIRA, 2002 *apud* PIMENTA, 2009).

O processo de representação cultural consiste, por exemplo, na materialidade discursiva de uma forma cristalizada de pensamentos, condutas e relações sociais. Seria esse um possível meio de propagar formas de representação de um discurso dominante e pré-concebido para padronizar a visão de mundo, que pode dar-se através da reprodução de significados de fácil acesso (PIMENTA, 2009), como filmes da Disney (teorizado por Hall (2003 *apud* PIMENTA, 2009), no primeiro tópico).

Os filmes em análise, observados em profundidade no último nível a que propõe a AD, avançam para além de: decodificar as falas pela razão do telespectador ter domínio do idioma o qual esse está sendo transmitido (nível do inteligível); acompanhar todo o desvelar da história (nível da interpretação); até enfim, alcançar o nível da compreensão (último nível), em que, se questionará sobre o que levou as histórias apresentadas nos filmes se constituírem daquela maneira.

Lepinski (2014) expõem que os trechos retirados dos filmes em análise o possibilitou uma relevante tentativa de compreender a materialidade discursiva que inspiraram e constituíram tais filmes. Em concordância com a autora, Pimenta (2009) apresenta que os contextos sociais marcaram a época de produção desses filmes, o que pode ter causado reflexos nas obras, ou seja, causando historicidades nos filmes (ORLANDI, 2007). No trecho do filme *Cinderela* (1950), vejamos a compreensão propiciada na canção inicial do filme, que diz:

Recorte 1:



Que relógio, vejam só! Já ouvi!
“Vamos, levanta”, diz ele, “é hora de trabalhar”.
Até ele me manda!
Mas não faz mal, ninguém me impedirá de sonhar
(CINDERELA, 1950)

Esse trecho de uma das músicas, encenadas no filme *Cinderela* (1950), relaciona-se com o contexto de produção do período em que o filme foi lançado. Por ser um momento pós-Segunda Guerra Mundial, essa canção retrata a nova realidade presente no papel da mulher perante a sociedade. Em um período anterior ao contexto citado acima, era esperado e idealizado que as mulheres ficassem em suas casas cuidando da família, mas com a Segunda Guerra Mundial, os homens foram enviados para a guerra e conseqüentemente as mulheres tiveram que buscar uma nova fonte de renda, assim tendo que trabalhar. Por esse motivo, a fim de escapar dessa realidade laboriosa, as mulheres buscavam conquistar um companheiro que pudesse lhes fornecer conforto financeiro (LEPINSKI, 2014).

Outra fala importante a ser apresentada no filme *Cinderela* (1950) é feita pela narradora da obra, quando a mesma descreve a protagonista, em: “Cinderela, porém, continuava a mesma. Gentil e bondosa. E cada manhã, ao despertar, tinha a esperança de que um dia o seu sonho de felicidade havia de se realizar.”. Conforme podemos perceber nessa fala, os adjetivos utilizados (gentil e bondosa) refletem justamente uma imagem de feminilidade ligada à delicadeza repassada socialmente. Enquanto que na expressão “sonho de felicidade”, compreende-se como uma fuga

da realidade sofrida, sendo o matrimônio, especialmente se o pretendente for capaz de oferecer confortos a mulher, enquanto única opção viável.

O próximo filme, retratando a segunda *Era das Princesas*, refletiu fortemente os discursos dos movimentos feministas presente na sociedade, movimentos que buscavam a igualdade de direitos das mulheres. Esses discursos ecoados nos meios midiáticos (ORLANDI, 2007) quanto à participação ativa da mulher em suas escolhas de vida, apresenta-se nas princesas da segunda era, trata o matrimônio não mais como única finalidade.

A personagem Jasmine (*Aladdin*, 1992) demonstra claramente sua opinião quando o assunto é casamento arranjado. No momento em que seu pai comenta sobre a necessidade do casamento, ela diz: “Papai, eu detesto ser forçada a isso. Se eu me casar, quero que seja por amor.” Assim, ela não apenas se posiciona contrariamente a essa ideia de casamento, como também foge do palácio. Outro ponto a ser comentado é sobre a sua escolha de marido. Após conhecer e se apaixonar por Aladdin, Jasmine se opõe a qualquer outra tentativa contrária ao seu querer.

Por fim, o filme *Valente* (2012) possui duas concepções com relação a feminilidade a serem analisadas: uma apresentada pela princesa Merida e outra pela rainha Elinor. A principal voz que comunica o que se era esperado de uma princesa é a de Elinor (mãe de Merida), no trecho:

Recorte 2:

“Uma princesa não ri assim.
Não enche muito a boca.
Deve cedo levantar. Deve ter compaixão.
É paciente. Cautelosa. Asseada.
E, acima de tudo, uma princesa busca a perfeição.”
(VALENTE, 2012).

A idealização da feminilidade do papel de princesa pode ser observado com os adjetivos (“paciente, cautelosa, asseada”) e enunciados proibitivos de condutas que, segundo a rainha, não se encaixam no que deve-se aparentar como princesa, assim ela os utiliza para ensinar a princesa Merida. Assim, o discurso de Elinor pode facilmente ser relacionado às características requeridas no que havia sido a “Era clássica”, pela submissão de delicadeza requeridos a uma princesa; como também, a uma personagem feminina.

A personagem Merida, no entanto, busca impor-se a essas expectativas, ao demonstrar seu descontentamento até mesmo sobre o quanto sua roupa está apertada e sobre a escolha de seu *hobbie*, arco-e-flecha, que, conforme possibilita verificar na fala de sua mãe, quando afirma:

"Princesa não deve ter arco-e-flecha". Além disso, Merida expõe como principal objeção quanto ao sistema tradicionalista do seu reino foi quando ela se apresentou na competição que deveria escolher seu pretendente. Firmemente, essa se posiciona no torneio de arco-e-flecha e diz em voz alta "Eu sou Merida, primogênita descendente do clã Dan Brock e pela minha própria mão eu vou lutar". O verbo "lutar" marca a materialidade linguística que qualifica uma ação representante da "Era moderna" a qual a princesa Merida pertence, pois, enquanto as princesas das *eras* anteriores aceitavam os desejos de terceiros, como Cinderela, ou então fugiam, como Jasmine, Merida resolve enfrentar a situação.

Desse modo, pode-se perceber como o filme *Valente* (2012) se constrói com discursos presentes na sociedade da segunda década do século XXI, os quais os embates entre discursos conservadores com os revolucionários deparam-se com a luta dos sujeitos por seus direitos e por suas particularidades identitárias. Uma fala da personagem Merida diz: "Sejamos livres para escrever nossa própria história. Seguindo nossos corações. E encontrando o amor no nosso próprio tempo". Ou seja, o discurso de liberdade de escolha, sobre o escolher seguir padrões ou não, apresenta-se fortemente na atualidade e, assim, reflete-se no filme *Valente* de 2012.

Considerações Finais

Durante o decorrer do artigo, constatamos como as produções da Walt Disney, por meio da materialidade discursiva das personagens de princesas, refletiram formas de representatividade social das mulheres na sociedade (PIMENTA, 2009). A partir de tais discursos apresentados, houveram efeitos de sentidos, por meio de um elemento da realidade (ORLANDI, 2015), que, por vezes, seriam de estereótipo de feminilidade como intrínseca ao sujeito mulher.

Além desse aspecto apresentado, outra característica se trata da reflexão tida a partir das particulares do momento sócio-histórico de cada obra. Por isso, com a utilização do nível da compreensão da AD, que aborda a necessidade da análise dos períodos de produções dos discursos e, conseqüentemente, das obras, levando em consideração seus contextos sócio-históricos. Demonstramos produções de princesas da Disney em diferentes *Eras de Princesas*, as quais foram se modificando e adequando-se às modificações sociais, especialmente, as conquistas dos movimentos de mulheres.

Frente aos expostos nos dois parágrafos que antecedem, nos foi possível atestar que, da mesma forma que as produções midiáticas analisadas proporcionam efeitos de sentidos em seus

telespectadores e na sociedade, também refletem transformações sociais das épocas que foram produzidas. Ou seja, relações de interdiscursos entre os discursos do social e das obras. Todavia, cumpre ainda destacar estes como passíveis de ruptura a unicidade dessa relação, em que, por exemplo, os discursos das princesas analisadas já foram protagonizando identidades que em alguma proporção resistiram aos hegemônicos em seus períodos sócio-históricos.

A identidade feminina, assim, com base nos expostos, constitui-se por hegemonicamente, mesmo que não totalmente, de particularidades sociais de determinado momento sócio-histórico. E dada a relação de mutualidade de sentidos dos interdiscursos refletidos entre obra e sociedade, apresenta modificações quanto aos/e nos papéis sociais das mulheres frente às expectativas da sociedade e às possibilidades de escolha que possuem. Perspectiva que, início do século XXI, analisado o filme *Valente* (2012), possui discursos que versam sobre a diversidade de identidades femininas com ideais de liberdade de escolhas. Essa seria uma *era* de possibilidades, em que propomos ainda mais, uma *era* não apenas de princesas Meridas, mas também de Cinderelas e Jasmines, para as mulheres que assim optarem.

REFERÊNCIAS

ALADDIN. Direção: Ron Clements e John Musker. Estúdio: Walt Disney Pictures. Estados Unidos da América: 1992. [DVD]. (1h 30 min), cor.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: *Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CINDERELA (*Cinderella*). Direção: Clyde Geronimi, Hamilton Luske e Wilfred Jackson. Estúdio: Walt Disney Pictures. Estados Unidos da América: 1950. (1h 14 min), cor.

LEPINSKI, Paula Fernandes. *As princesas da Disney através das décadas*. Ciências da linguagem. 2014.

PIMENTA, Kareen Arnhold. *Estereótipo de Princesas: A representação feminina nos desenhos clássicos animados da Disney*. Orientador: Eduardo Refkalefsky. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2009. Monografia em Jornalismo. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2133/1/KPimenta.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Introdução. In: *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 13-31.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A autoria e interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 63-78.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

VALENTE (*Brave*). Direção: Mark Andrews e Brenda Chapman. Produção: Katherine Sarafian. Estúdio: Pixar Animation Studios. Estados Unidos da América: 2012. (1h 33 min), cor.

Relações interpessoais na dialética feminina do conto: Os Laços e os Nós, os Brancos e os Azuis, de Cíntia Moscovich

Cláudia Maria Gomes De Araújo (UFCG)¹

Mylena de Lima Queiroz (UFCG)²

RESUMO

A inviabilidade histórica da mulher na produção literária tem sido tema de discussões no contexto científico. A compreensão das desigualdades de sexo e poder espelham os alicerces de construção de valores em sociedade. Dentro desta perspectiva, o conto: *Os laços e os nós, os brancos e os azuis*, de Cíntia Moscovich traz reflexões das relações interpessoais entre mãe e filha para ampliar a discussão do lugar de mulher - gênero, como categoria de análise em literatura. O desafio proposto na narrativa implica em possibilitar interpretações intemporais de identidades simbolicamente construídas ao longo dos tempos. A trama contemporânea propõe uma contundente crítica aos valores patriarcais, em um irremediável processo de autoconhecimento das personagens dentro do cotidiano doméstico historicamente destinado à mulher. De fato, a família, geradora de conflitos, é retratada no conto como instituição falida, mas também enquanto espaço de despojamento das máscaras sociais em um processo de individuação feminina.

PALAVRAS-CHAVE: subjetividade, escrita de autoria feminina, literatura.

ABSTRACT

*The historical unfeasibility of women in literary production has been the subject of discussions in the scientific context. Understanding the inequalities of sex and power mirror the foundations of value building in society. Within this perspective, the short story: *The Ties and the Knots, the Whites and the Blues*, by Cíntia Moscovich brings reflections of the interpersonal relations between mother and daughter to broaden the discussion of the place of woman - gender, as a category of analysis in literature. The challenge posed in the narrative implies enabling timeless interpretations of identities symbolically constructed over time. The contemporary plot proposes a scathing critique of patriarchal values, in a hopeless process of self-knowledge of the characters within the domestic routine historically destined for women. In fact, the family, which generates conflict, is portrayed in the tale as a failed institution, but also as a space for the removal of social masks in a process of female individuation.*

KEYWORDS: *subjectivity, female authored writing, literature.*

1 Introdução

¹ Graduanda de Letras (Língua e Literatura vernáculas).

² Professora de Literatura da Unidade Acadêmica de Letras.

A invisibilidade histórica da mulher na produção literária tem sido tema de discussões no contexto científico. De fato, o cânone literário tem pressupostos ideológicos, estéticos e retóricos marcados por valores de ordem patriarcal (ZOLIN, 2009). A literatura de autoria feminina passa a ocupar destaque na sociedade a partir das ações do feminismo no Brasil e no mundo com o resgate de produções de mulheres esquecidas pelo cânone tradicional. O resultado deste trabalho aponta inúmeras autoras e obras não mencionadas antes pela crítica.

No Brasil, o percurso da autoria feminina indica autoras e obras como marcos representativos de cada etapa pautadas na tradição literária europeia para a produção de mulheres. Como sendo, a feminina sugere: "Úrsula" (1859) de Maria Firmina dos Reis como um dos primeiros romances da produção feminina brasileira. Essa trajetória literária é rompida em 1944 com: *Perto do Coração Selvagem*, de Clarice Lispector quando a autora traz à tona as diferenças sociais entre os sexos que cerceiam a mulher da existência humana. Esta fase foi nomeada de feminista e, também contou com outras significantes escritoras. Finalmente, nos anos de 1990, a fase fêmea vislumbra narrativas em que a imagem feminina se despede da amarração patriarcal em literatura, como em: *A república dos sonhos* de Nélida Pinon (1984).

Percebemos, a partir de Zolin (2009) que as vozes femininas por tanto tempo silenciadas na literatura e, nas manifestações humanas de um modo geral, a partir de século XX passam a bradar o reconhecimento social, político e institucional da existência de produção literária feita por mulheres. Ademais, o sobressalto emergente contemporâneo na literatura sugere as obras de autoria feminina como objeto legítimo de pesquisa nas diversas instâncias em sociedade, condenando a perpetuação de ideologias hegemônicas de silenciam então é exclusão.

2 Sexo, poder e literatura

As relações entre sexo e poder estão construídas sobre alicerces da política que subjaz a existência humana na Terra. Diante desse fato, a interdição à voz feminina está enraizada na culpabilidade pecadora da mulher segundo os fundamentos cristãos. Por conseguinte, incisivamente pregou-se nos manuscritos bíblicos que a mulher deveria ouvir a instrução em silêncio e submissão ao homem (SILVA, 2008).

Considerando as circunstâncias sócias - históricas como fatores determinantes na produção da literatura, uma série de críticos feministas, principalmente na França e nos Estados Unidos, têm promovido, desde a década de 1970, debates acerca do espaço relegado à mulher

na sociedade, bem como das consequências ou dos reflexos daí advindos para o âmbito literário.

O debate atual tenta romper com os discursos sacralizados pela tradição literária, nos quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário em relação ao lugar ocupado pelo homem, marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação. Em assim sendo, a crítica feminista propõe a desconstrução da oposição homem/ mulher e as demais dicotomias associadas a está, numa espécie de versão contemporânea (SILVA, 2008).

Desde o ensaio clássico de Virgínia Woolf em 1929: *A Room of one's own- Um teto todo seu*, as produções escritas das mulheres na literatura vêm se tornando objeto profícuo de estudo nas diversas áreas do conhecimento. De fato, embora ainda restrito, o lugar que se apresenta para elas - as mulheres contribui para legitimar sua competência, impor sua perspectiva sobre o mundo e, assim sobrepôr a respeitabilidade de ser humano e ser produtora no campo literário (DALCASTAGNÉ, 2008).

Contudo, as tensões significativas que permeiam as discussões apontam para um rótulo de literatura feminina, embora não haja para os escritos masculinos a necessidade de adjetivação. Ademais, determinadas temáticas e estilos ora são estigmatizados como femininos ora são condenados para as mulheres.

Não quanto Woolf (1929) defendia na sua época, mas percebemos que progressivamente as mulheres assumem o papel de protagonistas da escrita literária e, também são objetos da representação nas produções tanto de homens como de outras mulheres. Essas representações apontam diferentes modos de encarar a situação da mulher na sociedade, incorporando pretensões de realismo e fantasias, desejos e temores, ativismo e preconceito (DALCASTAGNÉ, 2008).

3 Diálogos entre Clarice Lispector e Cíntia Moscovich

A obra de Clarice Lispector trata, marcadamente, de uma temática existencial humana a partir da banalidade dos dias. O universo feminino, um universo de lembranças ou de espera é um elemento organizador dos contos da autora, ressaltando a interrupção da rotina diária e a volta a ela como pontos tensionadores. Ademais, as relações familiares ocupavam um destaque na produção clariciana bem representadas em seu cotidiano repressivo e alienador.

Assim, o sistema familiar e suas tensões é notoriamente representado no conto: "Laços de família" de 1960. O conto narra à partida de Severina, após uma visita à família de sua filha

Catarina, o marido Antônio e o filho do casal. Inicialização, Catarina acompanha Severina, de táxi, à estação de trem. Durante o trajeto, um solavanco fisicamente aproxima mãe e filha em uma intimidade de corpos há muito esquecida. A filha, ao voltar para casa, resolve levar o filho a passeio para desapontamento do marido Antônio que, apesar de pretender estar relaxado em sua leitura, preferia tê-los em casa.

Como é comum nos grupos familiares, há convergências e divergências de conteúdos inconscientes como: fantasias e desejos que transitam no aparelho psíquico do grupo, produto é produtor da subjetividade intrapsíquica de cada indivíduo. Em: *Laços de família*, a mãe, Severina habita a filha até pela coincidência das últimas quatro letras dos nomes (Severina/ Catarina), impondo-lhe responsabilidades e marcando sua identidade.

Já em: "A imitação da rosa" (1060), Laura é uma esposa submissa ao marido e, subjugada a uma rotina sem filhos. Costumavam jantar com um casal de amigos, Carlota e João. Os homens falam sobre noticiários e, as mulheres sobre assuntos domésticos. Certo dia, Laura antecipou os afazeres domésticos, antes que o marido chegasse, para ir ao jantar com os amigos. Em um fluxo de pensamentos, Laura percebeu rosas lindas em um jarro na sala e, decidiu enviá-las a sua amiga, Carlota, que gozava de sua admiração por ser falante e inquieta. Sua dedicação às rosas, de repente assumiram um novo significado à vida de Laura. Tanto foi assim que ela acabou atrasando-se para o jantar com os amigos, mas o marido, ao chegar, não reclamou por vê-la tão feliz naquele dia.

No conto, Clarice Lispector compara a realidade de duas personagens femininas- Laura é Carlota pelo prisma do lugar que a mulher da época (anos sessenta/ setenta) ocupava na sociedade. A submissão ao marido e, aos afazeres do lar de Laura e, a altivez e independência de Carlota. A busca de uma identidade própria de Laura por intermédio de um olhar sobre um singelo ramo de rosas traz nas entrelinhas às mudanças para as mulheres da época como o ingresso ao ensino superior e a maior absorção da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Diante de um jarro de rosas, a trama proporciona um efeito catártico sobre o ser mulher diante de uma tradição patriarcal e machista.

Por sua vez, a ficção de Cíntia Moscovich problematiza a condição da mulher, sobretudo porque as protagonistas, sua maioria, transgridem as normas do patriarcado. Em: *Os laços e os nós, os brancos e os azuis* (2001), as metáforas sinestésicas trazem, também à mente do leitor, uma das mais enigmáticas autoras da literatura brasileira: Clarice Lispector. Moscovich homenageia Lispector em: *Laços de família* e *A imitação da rosa*, recriando-se no conto em

análise. Não se trata de mera aproximação, é capricho puro da autora, quase uma brincadeira de esconder com quem conhece a obra clariciana. Para Cíntia há na vida um equilíbrio dinâmico que permite a resolução do impasse dos conflitos como, especificamente, a relação mãe/ filha no conto aqui analisado.

4 Relações interpessoais na dialética feminina do conto: *os laços e os nós, os brancos e os azuis*, de Cíntia Moscovich.

As sociedades contemporâneas passam por um processo intenso de transformações, por um lado, está a intensificação dos modos de subjetivação predominantes da modernidade e, por outro, vivenciam as rupturas dos paradigmas modernos. De fato, as reflexões feitas acerca da contemporaneidade baseiam-se em dois principais eixos de mudanças porque passa o homem desde o início do século XX: o declínio de referenciais coletivos que se propunham em assegurar a estabilidade das identidades e, a imposição de ideais, que oferece aos indivíduos o sentimento de que estão sempre aquém do que deveriam (BAUMAN, 1997).

Analisar a subjetividade é procurar no indivíduo as marcas da sociedade, essa mediação social, onde o significado das influências socioculturais é internalizado pelo sujeito. Assim, pode-se entender que essas influências representam um papel construtivo do desenvolvimento humano. Desse modo, para entender as questões que se referem à subjetividade, deve compreender as finalidades, os meios, pelos quais uma determinada cultura forma o sujeito.

É fato que a pós- modernidade vive a exacerbação do que considera ser os dois epicentros da modernidade: o consumo e o hedonismo. Na modernidade, esses dois vetores se direcionavam para a construção de uma identidade sólida, baseada em princípios de liberdade e autonomia. O hedonismo, revelando o culto ao prazer, era vivido como expressão da interioridade e da espontaneidade, mas sua importância se deve ao fato de fundamentar a base da liberdade de pensar que aos poucos se transformou em contestação dos padrões estabelecidos. Mas, a fase heróica do hedonismo passou. Após o último suspiro de uma sociedade utópica, assiste-se a radicalização da busca de realização pessoal em vários aspectos e um marcante desinteresse pelo bem- comum.

Estamos diante de um indivíduo que obedece às múltiplas lógicas ao mesmo tempo. A função de gerar valores e visões de mundo encontra-se hoje fragmentada e relativizada. A cargo do indivíduo estão as regras de funcionamento da própria vida e a rejeição à interferência coletiva

dos destinos individuais. Esse processo de privatização fez que a auto-gestão passasse a ser a principal atividade do indivíduo que deve vigiar-se e controlar-se o tempo todo. A insatisfação do eu consigo mesmo é alimentada pelo que Bauman (1997) define como "vida líquida".

Os modelos em que se espelham os indivíduos pós-modernos estão estampados em revistas, propagandas e programas de TV e pertencem à categoria de celebridade. Na esteira de desilusão, da despolitização do mundo, da falta de ideais coletivos pelos quais lutar, as categorias de "mártir" e "herói", segundo Bauman (1997), foram substituídos pela "vítima" e "celebridade". Assim, a perpetuação dos valores, crenças, hábitos e experiências familiares, que colocava o indivíduo em uma rede de pertencimento que o precede valem cada vez menos como modelos de formação identitária. A falta de sentido histórico e de laço familiar com os novos modelos de identificação faz crer que não precisamos olhar para trás para continuar seguindo em frente. O resultado é um sentimento de desfiliação e permanente busca de pertencimento.

Atualmente, dada a sua subordinação à realidade, aos acontecimentos de fato como eles são, a literatura brasileira contemporânea não se pauta na "mediação", isto é, lugar de passagem de trânsito, de possibilidades, mas "imedição", porque se propõe a (re) produção imediata do dado real para colocar o leitor cara a cara com as questões mais vulneráveis do crime, da corrupção, da miséria, enfim da vida que permeia o humano (Schollhammer, 2011). Desse modo, é na força desse cotidiano humano urbano que se inscreve um mal-entendido estar que não é circunstancial, mas também existencial porque está ligado a crises e conflitos vividos por sujeitos sociais cindidos, despedaçados, desenraizados, marginalizados, excluídos, abandonados à deriva, expostos a uma realidade impessoal e sem ordens. Por isso, os contornos dos seres, dos lugares e dos acontecimentos que os permeiam não raro adquirem dimensões irrealis, problematizadoras, insólitas, pois há nos textos literários a tentativa de configurar os sinais da cidade e de seus "habitantes-personagens" leva o escritor a adentrar no reino do fragmento e/ou do absurdo, a fim de compor a falta de sentido da vida contemporânea (SCHOLLHAMMER, 2011).

No contexto brasileiro, trazemos à reflexão o conto: "Os laços e os nós, os brancos e os azuis", de Cíntia Moscovich como narrativa de exemplificação de uma representação dialógica aparentemente comum entre mãe e filha. A trama inicia com Raquel, que levantara muito cedo para preparar o café para o marido e, aguardava a mãe que há duas semanas se hospedara na casa de Raquel. Seu marido que ao longo desses dias tratou de ser cortês para que a sogra partisse com uma boa impressão dele, tratou apenas de observar a situação. Dona Anita e a filha

pegam um táxi para o aeroporto e, por ocasião de uma freada brusca, elas se tocam constrangidas, como vemos em: "Os corpos ficaram próximos e, mesmo quando o carro recomeçou a andar (...) as duas não se afastaram" (p. 170).

Essa proximidade entre mãe e filha fazia Raquel, seu fluxo subjetivo de consciência, analisar a situação em que se encontravam. Finalmente, no aeroporto, a mãe se despede com pedidos e falas repetitivas, como temos em: "filha amada da mãe..." (p.173), o que nos remete a uma relação filiativa de pertença e prospecção, ou seja, a mãe espera através do amor delineado pelas palavras que a filha seja grata pelos serviços e atenção prestados outrora e, que parece vir-pelo esbarrão no táxi, como uma tentar de recomeço, embora só sentido, de um amor apagado sem vez e, até sem voz.

A compreensão do conto traz à tona temáticas relacionadas ao envelhecimento e a efemeridade da vida em questionamentos do tipo: "qual das filhas cuidará da mãe, agora que ela envelheceu... "ou o quanto" aquela velha senhora não é mais mãe dos tempos de menina e que de algum modo nos protegia". Assim, a percepção das similaridades e diferenças nas relações de mãe/ filha permite-nos dizer que as mães de filhas solteiras enfatizam as diferenças subjetivas entre elas, embora existam similaridades em relação ao declínio da saúde com a idade, mas apontam diferenças por medo do inesperado, tristezas proporcionadas pelas memórias, angústias pela preparação da separação/ morte, entre outros fatores.

No conto analisado, de forma geral, o relacionamento entre mãe e filha é marcado por sua natureza dialética, conforme Cândido (1985), no sentido de haver um constante movimento de separação e de aproximação entre as personagens. Portanto, o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre os leitores. Essa dinâmica parece seguir-se a um período de dependência maior parte da filha (Raquel) criança/ adolescente é, antecede um período de dependência maior da mãe (D. Anita) idosa. Na trama, o cotidiano é pautado por atividades compartilhadas e não compartilhadas, o que sugere a existência de subjetividades marcadas pelas relações de hierarquia, poder e afetividade. E a comunicação ao mesmo tempo em que mantém o relacionamento também causa percalços, revela e esconde pensamentos e sentimentos subjacentes ao humano.

Considerações finais

Nas últimas décadas, transformou-se aceleradamente a posição feminina nos diversos espaços do mundo social e, a narrativa contemporânea é um campo especialmente fértil para se analisar o problema da representação das mulheres. A vida se define, agora, por ser uma profusão de estilos e, cada vez menos por ser uma busca de ideais.

De fato, no conto: *Os laços e os nós, os brancos e os azuis*, a autora problematiza as relações interpessoais de mãe/filha a partir de fatores fundamentais, como: o autoconhecimento, a tolerância, o amor é a empatia. Através desses fatores, lidamos com o nosso eu- interior/ exterior, colocando-nos no lugar do outro de diversas maneiras sem o interesse de obter apenas o que há de melhor nessa relação, mas também dando o nosso melhor ao outro.

Contudo, percebemos pela análise, que apesar das conquistas sociais atuais da mulher, ainda encontram-se subjugadas a ela o papel de subalterna e coadjuvante no que concerne à transformação social e, estando à margem do processo, cabe às mulheres apenas a imagem romântica de símbolo de amor incondicional.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BONNICI, Thomas. *Teoria Literária*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e crítica literária*. 7 ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- CHORODOW, N. *Estrutura familiar e personalidade feminina*. In: ROSALDO, M. Z.
- DALCASTAGNÉ, Regina. *A personagem feminina na narrativa brasileira dos anos 1990*. In: PIRES, M.I.E. (org.)._____. Brasília. Editora da UnB, 2008.
- LAMPHERE, L. (org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MOSCOVICH, C. *Os laços e os nós, os brancos e os azuis*. In: Oliveira, N. de (org.). *Geração 90: manuscritos de computador*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- SCHOLLHAMMER, K. E. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.
- SCHWARCZ, L. M.(org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

SILVA, Silvana Augusta Barbosa Carrijo. Eros enunciado. In: PIRES, M. I.E. (org.). *Formas e dilemas da representação da mulher na literatura contemporânea*. Brasília. Editora da UnB, 2008.

ZOLIN, Lúcia Osana. *Literatura de autoria feminina*. In: ZOLIN, Lúcia Osana;



Jornada feminina e revolução silenciosa em gráficos: protagonismo de mulheres em *graphic narratives*

Mylena de Lima Queiroz (PPGLI/UEPB)

RESUMO

A busca pela tomada de espaços públicos por parte de grupos historicamente privados destes ambientes é algo refletido na ficção contemporânea. Nesse contexto, um gênero que tem ganhado lugar tanto nas livrarias quanto na academia é o romance gráfico. Especialmente após a obra autobiográfica *Persepolis* (2000) ter alcançado um grande número de vendas, uma série de romances gráficos de autoria feminina tem apresentado experiências sobre diversas temáticas, o que justifica nossa atenção. É o caso da obra *A diferença invisível* (2016), de Julie Dachez, na qual nos deparamos com a trajetória da protagonista diagnosticada com Asperger tardiamente, adaptando o seu mundo ao redor por integrar o grupo neuroatípico. Em *O mundo de Aisha* (2016), obra documental de Ugo Bertotti inspirada nos relatos de viagem da fotojornalista Agnes Montanari, lemos sobre os diversos modos de violência contra meninas e mulheres iemenitas, mas também sobre revoluções cotidianas em prol da emancipação feminina. Neste âmbito, este trabalho objetiva discutir esse protagonismo pungente nestes dois romances gráficos, considerando as especificidades da linguagem do gênero. Para isto, são fundamentais, dentre outras, as obras de Elvira Vigna (2012), Isabel Falcão (2017) e Regina Dalcastagnè (2012), especialmente no que tange à questão da narrativa gráfica e da autobiografia; bem como as contribuições de Hillary L. Chute (2010) sobre o espaço das mulheres na história e na nona arte.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Gráficas; Protagonismo Feminino; Experiências.

ABSTRACT

The search for the public spaces by the private groups that were historically private that came from these environments is something reflected in the contemporary fiction. In this context, one genre that has gained place in both bookstores and academia is the graphic novel. Especially after the autobiographical work *Persepolis* (2000), this work has reached a large number of sales, that way, a series of graphic novels by female authors have presented experiences on various themes, which justifies our attention. This is the case of Julie Dachez, who wrote *The Invisible Difference* in (2016), in which we come across the trajectory of the protagonist diagnosed with Asperger belatedly, adapting her world around as part of the neuroatypical group. In *Aisha's World* (2015), a documentary work by Ugo Bertotti inspired by photojournalist, Agnes Montanari's travel accounts, we read about the various modes of violence against Yemeni girls and women, but also about daily revolutions in favor of female emancipation. In this context, this paper aims to discuss this huge protagonism that is presented in these two graphic novels, considering the specificities of the language of this specific genre. For this, the works of Elvira Vigna (2012), Isabel Falcão (2017) and Regina Dalcastagnè (2012), among others, are fundamental, regarding the issue of graphic narrative and autobiography; as well as contributions by Hillary L. Chute (2010) on women's space in history and ninth art.

KEYWORDS: Graphic Narratives; Female protagonism; Experiences.

1 Introdução

Em um movimento que possibilitou a elaboração de quadrinhos considerados mais autorais, foi possível a expansão da estrutura que previa apenas seriação das publicações, de modo que os autores não apenas tinham mais liberdade no que diz respeito ao surgimento de um novo formato de obras da nona arte, como os iniciantes poderiam se inserir neste espaço sem que precisassem, impreterivelmente, trabalhar com personagens que deveriam figurar em dezenas ou centenas de quadrinhos, como acontece com frequência nos chamados quadrinhos de super-heróis. Esse primeiro momento levou, assim, à promoção das *comix*, o que leva à narrativa entregue em uma só obra, por exemplo. Posteriormente, conforme Costa, em *Discurso autobiográfico, um elemento recriador das histórias em quadrinhos*, “o quadrinho alternativo passa a ocupar esse espaço. Esse formato surge com uma ênfase de uma proposta artística mais forte e marcada por um interesse de se fazer HQs de temas mais sérios e cravar de vez o marco na autonomia do artista.” (2015, p. 78). É nesse cenário de possibilidades que surgem as *graphic novels*, responsáveis, assim, por esse lugar da autonomia da apresentação da narrativa e dessa condição, com muita frequência, da “história completa”.

Obras como *Maus: A Survivor's Tale* (1980), de Art Spiegelman, *Safe Area Goražde* (2000), de Joe Sacco, e *Persepolis* (2000), de Marjane Satrapi, têm mais em comum do que o fato que receberam grandes prêmios para a categoria e alcançaram grande popularidade: são romances que expõem experiências pessoais por meio da arte sequencial. *Persepolis*, em específico, faz de Satrapi a primeira autora de *graphic narrative* autobiográfica do Iran e recebe adaptação cinematográfica homônima, aclamada pela crítica e repudiada pelo governo iraniano (TOLENTINO e CHAVES, p. 251, 2013).

É importante considerar que a narrativa gráfica trabalha com um dado modelo de narratividade, no qual o padrão sequencial combina-se à esfera do contar, relacionando, assim, narrar e mostrar. Dessa forma, linguagem gráfica e linguagem verbal apresentam-se como unidade. Em *Os sons das palavras: possibilidades e limites da novela gráfica*, de Elvira Vigna, é possível apreender informações acerca das características que distinguem tal gênero. Como assegura a autora:

A novela gráfica trabalha em dois eixos espaciais, o eixo narrativo, sequencial e horizontal; e o eixo emotivo, que é perpendicular ao primeiro e se projeta em direção ao receptor. Este segundo eixo é formado por sobreposições na superfície da página. Tanto um quanto outro pode ser habitado por textos e imagens, indiferentemente. No narrativo conta-se algo (mais uma vez, por textos ou imagens, não importa). No

emotivo, interrompe-se o tempo do primeiro, aquilo que se conta. No eixo emotivo, textos ou imagens, aumentando de tamanho e se sobrepondo uns aos outros, projetam-se em direção ao receptor. (2011, p. 105)

As considerações de Elvira nos apresentam o porquê dos estudos contemporâneos das artes sequenciais não pensarem a suposta separação entre linguagem verbal e linguagem não verbal nas narrativas gráficas, sendo trabalhada a ideia que há um eixo narrativo e um eixo emotivo. Neste contexto, a narratologia contemporânea tem dado espaço às análises das narrativas midiáticas e, conforme estas narrativas têm sido produzidas, o lugar das jornadas e das experiências femininas nestas produções têm sido evidenciado. Além desta Introdução que tratou de apresentar um panorama das narrativas gráficas, organizamos o artigo em uma outra seção que aponta experiências de mulheres inicialmente de modo amplo e, posteriormente, em duas subseções, em *A diferença invisível* (2016) e em *O mundo de Aisha* (2016). A conclusão leva a algumas considerações sobre jornada feminina e narrativa gráfica.

2 Jornada feminina nas narrativas gráficas

Conhecida por seus diversos estudos sobre grupos minoritários na ficção brasileira contemporânea, Regina Dalcastagnè organiza *Histórias em Quadrinhos: diante da experiência dos outros*, reunião de artigos frutos das *Jornadas de Estudos sobre Romances Gráficos*, em que se insere o capítulo *A identidade em quadrinhos: a construção de si em Persépolis, de Marjane Satrapi, e Fun Home, de Alison Bechdel*, de Lígia Diniz. A discussão propõe pensar a “narrativa de memórias e a (re)construção da identidade das autoras” (2012, p. 56). *Persépolis* (2000) e *Fun Home* (2006) são consideradas obras bastante significativas no que diz respeito ao protagonismo feminino nas narrativas gráficas, tendo em vista o impacto dessas produções sobre seus particulares processos de amadurecimento que as tornaram *graphic narratives* clássicas.

É também a leitura destas obras, junto a três outras de Aline Kominsky-Crumb, Phoebe Gloeckner e Lynda Barry, que leva a pesquisadora Hillary Chute a publicar *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics* (2010), defendendo o uso do termo *graphic narratives* em vez do mais usual *graphic novels*, sob o argumento de que narrativa é um termo mais amplo e, portanto, mais democrático no que diz respeito aos tipos de livros. Para a autora, nas narrativas gráficas a autoria feminina possibilita “colocar o corpo na página”¹ (2010, p. 26, tradução nossa),

¹ No original: "puts the body on the page".

implicando em uma reivindicação do lugar da mulher nas sociedades contemporâneas, de maneira que suas experiências possam ser narradas e mostradas como discussões sobre inserção nos espaços: nas páginas e para além delas. Em *Autobiografia de mulheres nos quadrinhos*, Isabel Falcão destaca interessante questão:

Na introdução de seu livro *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics* (2010), Hillary Chute, pesquisadora da área dos quadrinhos, menciona uma matéria da *New York Times Magazine* de julho 2004 em que o autor afirma que as graphic novels são hoje o que as novelas costumavam ser: uma forma acessível com apelo para as massas. No entanto, Chute aponta que nesse texto só autores homens são citados, o que hoje seria impossível, uma vez que *Fun Home*, de Alison Bechdel (2006) e *Persepolis*, de Marjane Satrapi (2003) (que foram best-sellers) são provavelmente as maiores narrativas gráficas desde o famoso *Maus*, de Art Spiegelman. (2017, p. 480).

Apesar de ser notório o contexto de maior publicação por parte de autores homens, bem como de maior público leitor masculino quando se consideram as Histórias em Quadrinho, a análise de Chute e a leitura de Falcão tornam a discussão mais justa ao compreender a impossibilidade de uma lista de narrativas gráficas deste século por parte de um jornalista da *New York Times* que não apresente nenhuma autora, nenhuma ilustradora, isto é, nenhuma mulher como produtora deste tipo de obra e, talvez justamente por isso, considere as narrativas gráficas como “novelas” de lugares comuns, sem novas experiências.

É interessante destacar que outras tantas narrativas gráficas de autoria feminina têm sido publicadas. Na obra *Aya de Yopougon* (2005), a costa-marfinense Marguerite Abouet dá vida às narrativas em cores vibrantes das amigas Aya, Bintou e Adjoua, neste livro sobre cotidiano, amizades e crescimento em 1970 na “Yop City” (Yopougon), comunidade de Abidjan, Costa do Marfim. Em *O Muro* (2015), obra roteirizada pela belga Céline Fraipont, com arte gráfica em preto e branco do argelino Pierre Bailly, acompanhamos o conturbado início da adolescência de Rosie, que vive desde abandono materno e depressão do pai a um relacionamento que lhe deixa marcas profundas.

Em *Sem Dó* (2017), a ilustradora brasileira Luli Penna narra e mostra uma história de amor na Pauliceia Desvairada, a São Paulo de 1920. Na narrativa gráfica *Desconstruindo Una* (2016), a autora, Una, se torna personagem para nos apresentar suas dores ao se descobrir mulher, isto é, pensar os impasses em torno da questão feminina, em meio a notícias sobre assassinatos em série de mulheres em West Yorkshire, Inglaterra, ao fim da década de 70. A culpabilização das vítimas é notada pela jovem, que nos mostra as conduções das investigações cuja linha

investigativa apontava e noticiava que as assassinadas talvez fossem prostitutas, mesmo sem nenhum histórico de prostituição que motivasse tal interpretação:



Figura 1 - A culpa só pode ser delas. Retirado de: *Desconstruindo Una*, página 60.

Voltando às considerações de Chute (2010), é possível compreender a motivação de sua defesa sobre como as narrativas gráficas apresentam de modo distinto as experiências femininas quando tomam esses espaços: ao narrar e mostrar, como diz Vigna (2011), as jornadas das autoras, das ilustradoras, das fotojornalistas e das personagens são expostas, com seus anseios e seus posicionamentos frente a contextos de silenciamentos, de violência de gênero, de questionamentos sociais, de traumas sexuais, de preconceitos e de naturezas outras.

2.1 Experiência e protagonismo feminino em *A diferença invisível*

Sentindo-se incomodada com os ruídos e as conversas curtas do cotidiano, Margerite, com 27 anos de idade, compreende-se como deslocada e inicia uma busca que a leva ao Centro de Estudos Autistas, sendo diagnosticada com síndrome de Asperger, condição neurobiológica. Sua vida, a partir de então, é profundamente transformada. Apresentada em forma de narrativa gráfica, *A diferença invisível* (2016) tem como protagonista Margerite, que representa Julie Dachez, autora da obra junto à ilustradora Mademoiselle Caroline.

É por meio dessa linguagem particular das narrativas gráficas que nos deparamos com os motivos que levam Margerite à jornada que impulsionará a sua vida, mudando o ciclo de

peessoas com quem se relaciona, o emprego, fazendo-a voltar aos estudos e, posteriormente, considerando que a personagem é a própria Dachez, possibilitando seu PhD em Psicologia, com ênfase em comportamento atípico, resultado de seu ativismo: “Na discussão da minha tese, tentei explicar que poderíamos considerar que é o sistema em que vivemos (neoliberalismo) que é patológico e patogênico e que autistas - por resistirem às normas sociais - podem muito bem ser as mais sãs de todas as pessoas.² (DACHEZ, 2017, p. 2, tradução nossa). A narrativa gráfica segue, portanto, essa perspectiva de ativismo quanto à falta de aceitação em relação a sua condição por parte das pessoas que formavam seu cotidiano: os empregadores não dão a possibilidade de Margarite ter um espaço, ainda que muito pequeno, reservado, junto a utilização de redutores de ruídos, os amigos próximos desconsideram seu diagnóstico, argumentando por meio do uso de estereótipos que ela não poderia ser autista, por não “bater a cabeça na parede” em crise, o seu relacionamento amoroso também rui, considerando o afastamento de seu namorado que culmina no término.

Os trechos em que notamos maior calma da personagem, maior estabilidade no que diz respeito ao seu espaço, ao ambiente e aos seus momentos sozinha – preferencialmente junto a seu animal de estimação - apresentam-se em tons amenos como azul bem claro, ou mesmo apenas em preto e branco. Por outro lado, seu desconforto vivendo enquanto neurotípica é apontado por cores fortes:



² No original: “In the discussion of my doctoral dissertation I tried to explain that we could consider that it is in fact the system in which we live in (neoliberalism) that is pathological and pathogenic, and that people with autism – because they are resistant to social norms – may very well be the sanest of all people.”

Figura 2: Desconforto em vermelho. Retirado de: *A diferença invisível*, 2016, p. 13.

Essa possibilidade de compreendermos estas experiências pessoais, as quais, de certo modo, se tornaram coletivas - quando consideramos a importância da publicação de Dachez e o seu ativismo - levam *L'Express* a se posicionar, alegando que “Este é um quadrinho de utilidade pública”, opinião apresentada na capa da obra. Isso significa dizer que a jornada que acompanhamos de Margerite desde a identificação de uma condição que a diferencia de modo “invisível” dos sujeitos neurotípicos, passando pelo diagnóstico de pessoa no espectro autista a um rearranjo de seus relacionamentos interpessoais pode impactar a percepção dos leitores a abandonarem a zona de conforto que pensa o autismo como estereótipo, e não como espectro – com distintas amplitudes e intensidades. Como já sugerido, “é importante ressaltar a ideia de que nesses trabalhos as mulheres usam também suas imagens visuais para apresentar suas narrativas, colocando seu corpo na página. A narradora em primeira pessoa está visível, graficamente, para os leitores.” (FALCÃO, 2017, p. 487).

2.2 O cotidiano silenciosamente revolucionário das iemenitas em *O mundo de Aisha*

É o olhar da fotógrafa Agnes Montanari que possibilita a produção de *O mundo de Aisha: A revolução silenciosa das mulheres no Iêmen* (2016), reunião de narrativas colhidas por Montanari - junto às fotografias, enquanto vivia no Iêmen, pequeno país ao sudoeste da Península da Arábia - com ilustração de Ugo Bertotti. Considerado um dos países árabes mais pobres, além da pobreza, as mulheres precisam enfrentar a disparidade de gênero. É o desconhecimento sobre o modo de vida das pessoas que integram o país, bem como o cenário de naturalização das violências domésticas contra meninas e mulheres que despertam sua vontade de registrar e de colher as narrativas. Assim relata em anexo na obra:

‘Está me reconhecendo?’. Respondo que sim, embora o único elemento que me permita reconhecer esta mulher seja sua voz. A pergunta seria normal se a cena ocorresse numa rua de Roma, mas estou em Sanaa, capital do Iêmen, e quem me faz esta pergunta é uma mulher coberta por um véu da cabeça aos pés, como 95% das mulheres iemenitas. [...] Minha viagem pelo mundo das mulheres iemenitas está apenas começando. Tento encontrar o máximo de mulheres possível. As primeiras são um grupo de jovens arqueólogas que trabalham na restauração de uma das mais antigas mesquitas do mundo, Al-Jami' al-Kabir. Costumo encontrá-las na hora do almoço. Nossas conversas são sobre nossas vidas (‘No Iêmen, é impossível para uma mulher viver sozinha’), a política (‘Sem um presidente forte, o Iêmen é ingovernável’),

a religião ('A religião não muda, as pessoas mudam'), os seus sonhos ('Gostaria de viajar pelo mundo, para encontrar o máximo de mulheres possível'). [...] Conversei com mais de trinta mulheres, de todas as idades, classes sociais e níveis de instrução. Nunca esquecerei a emoção que senti quando, um dia, uma delas me disse: 'Eu me sinto como um animal, não sei ler nem escrever. Não quero que minhas filhas sejam como eu, elas irão à escola'. (AGNES apud BERTOTTI, 2016, p. 136, destaque nosso.)

A catalogação adianta que se trata de um quadrinho sobre 1 – *Discriminação sexual – lêmên*; 2. *Direitos das Mulheres*. A estética da narrativa gráfica é considerada inovadora, ao passo que alguns trechos apresentam a convenção de mídia muito semelhante à da fotografia, justamente em relação ao trabalho da fotojornalista. São diversas as narrativas que integram a obra, de maneira que apenas a última delas apresenta a jovem Aisha, quem dá nome ao livro. A motivação está possivelmente relacionada ao fato de que esses ambientes retratados são, afinal, o mundo das jovens mulheres iemenitas. A primeira narrativa tem como título *Sahiba*, apresentando o local como “lêmên do Norte, num vilarejo situado 20 quilômetros ao Norte de Khamir e 60 da capital, Sanaa.” (BERTOTTI, 2016, p. 9). Em apenas vinte e cinco páginas, nos é mostrada e narrada a condição da mulher que dá nome ao trecho. É importante destacar também que esta primeira narrativa é extremamente desanimadora quando pensamos o subtítulo do quadrinho: *A revolução silenciosa das mulheres no lêmên*. Sahiba foi obrigada se a casar aos onze anos de idade e foi sexualmente violentada pelo esposo, visto que mesmo “o contrato de casamento prevê que o marido só poderá ter relações com ela depois das primeiras menstruações” (2016, p. 14), mas sequer esta espera ocorre. Ao tentar fugir, desmaia no frio, na rua, e é levada de volta. Ela aprende, com isso, que é tão parte daquela casa quanto são os móveis. A maternidade não a leva a um menor controle do esposo, que dita inclusive o fim da amamentação, alegando que seus seios ficarão feios.

Ao chegar em casa e encontrar Sahiba sem o *niqab*, seu esposo atira na coluna dela, de modo que ela se torna parálitica. É no hospital dos *Médicos sem fronteiras* que, convidada para fazer uma reportagem acerca do local, Montanari conhece Sahiba. O trecho expõe a atividade da fotojornalista:



IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Figura 3: Agnes encontra Sahiba. Retirado de: *O Mundo de Aisha*, 2016, p. 34.

A previsão é que ela viva pouco. Talvez um ano, talvez menos. Como dito, a primeira narrativa não nos aponta absolutamente nada positivo, nenhuma revolução, ainda que pequena. É um cenário desolador que impede Sahiba de viver. Isso tudo também é o mundo de Aisha.

A próxima parte tem como título *Hamedda*. Considerando que a inserção da mulher nos espaços públicos é bastante restrita no país, quase não acontecendo, a atenção de Montanari se volta a Hamedda pelo fato de ela ter conseguido gerir um restaurante, grande novidade considerando que ela é uma mulher. Ao fim da guerra, em 1968, o caminho em frente a sua casa volta a ser bem movimentado. Após a morte de seu esposo, com quem teve dez filhos, Hamedda começa a ter um restaurante bastante frequentado, de modo que não é desrespeitada pelos homens. Os turistas, os militares e o presidente frequentam o local. A formação educacional para mulheres é algo bastante incomum, tendo em vista que impera a ideia que as mulheres precisam estar nos espaços privados.

A pequena inicial revolução notada por Agnes está no fato de que mesmo as meninas, geração mais jovem das mulheres, geralmente não têm acesso à educação no país, mas esse quadro não se repete aqui. Isto é, não é o caso das meninas netas de Hamedda, quem assegura que absolutamente todas as suas netas e todos os seus netos estudem. São cinquenta no total. Apesar de uma série de problemas no ambiente, como o quadro naturalizado de trabalho infantil, é a primeira geração de mulheres a receber educação formal não só na família de Hamedda, mas entre muitas outras famílias. Uma de suas filhas assegura:



Figura 4: Depoimento de filha de Hamedda para Agnes. Retirado de: *O mundo de Aisha*, 2016, p. 66.

A narrativa final é coletiva, sendo intitulada *Aisha, Houssen, Ghada, Ouda e Fatim*. O *niqab* é um

véu que encobre todo o corpo da mulher, de maneira que possa haver apenas uma fresta na altura dos olhos. Algumas vezes também coberta por uma tela. Aisha não o usa ainda, apesar de já ter dezessete anos. É uma idade considerada bastante avançada para ainda não estar completamente coberta. No quarto capítulo surge Ghada: 24 anos e arqueóloga, amiga da que nomeia o livro. Aisha começa a usar o *niqab*, para que possa “caminhar tranquila”. Seu irmão cobra o casamento da jovem, que quer estudar “a ciência dos computadores”. Em conversa com a mãe, elas decidem que Aisha estudará e se casará apenas depois. É um grande avanço. Mas o irmão de Aisha, por ser “o homem da casa”, não aceita com facilidade: a mãe precisa intervir para que ele pare de bater em sua irmã. Uma mulher impedir uma violência física, ainda que em um caso de mãe e filho, também é uma grande novidade. Assim diz Agnes:

O que mais me impressionou nestas mulheres é sua capacidade de analisar criticamente a própria vida e de desejar que ela não se repita de maneira idêntica para suas filhas, de fazer escolhas diferentes para elas. A nova geração se encontra frequentemente entre dois mundos, e eu acabei percebendo que há mais semelhanças que nos unem do que diferenças que nos separam. (*apud* BERTOTTI, 2016, p. 137)

Montanari tem a sensibilidade de registrar as jornadas cotidianas das meninas e mulheres iemenitas, entendendo, inclusive, que as mães têm escolhido que suas filhas não tenham o mesmo destino que elas, o que implica em uma mudança, ainda que muito pequena, mas que vai ganhando contorno. A mulher que, aos dezessete, era apenas uma jovem antenada, vive sob circunstâncias específicas que a fez usar um *niqab*. Aisha consegue emprego em um ambiente onde os demais trabalhadores são homens. Ela pensa sobre os impasses em seu cotidiano e busca estratégias de sobrevivência nesse contexto: saídas que lhe possibilite adiar o casamento, estudar, trabalhar em um espaço público, continuar no ramo da informática. E sua mãe se torna o suporte. Assim lemos na penúltima página da narrativa gráfica:

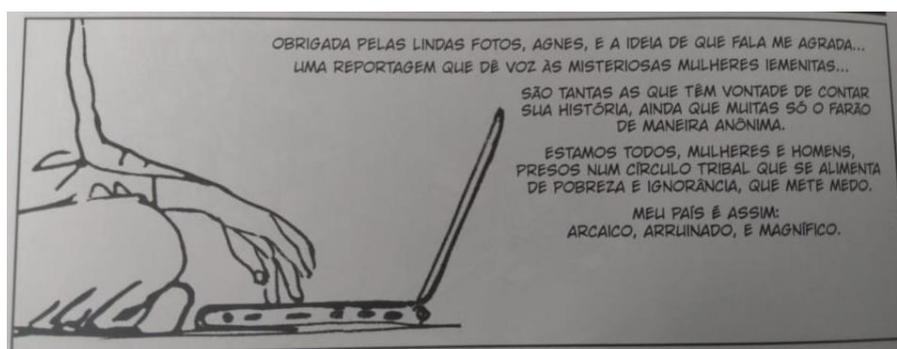


Figura 5: Voz às iemenitas. Retirado de: *O Mundo de Aisha*, 2016, p. 137.

Quando a já falecida escritora, crítica de arte e pesquisadora brasileira Elvira Vigna pensa o lugar de grupos minoritários nas narrativas gráficas, alerta:

[...] A representação desses grupos dentro de novelas gráficas, aliás, é muito pequena, quando não inexistente, além de frequentemente caricata e desrespeitosa. [...] Principalmente no caso das mulheres, seu papel de objeto em jogos eróticos ou como subserviente ao homem é acentuado mais ainda do que já é o caso na literatura brasileira contemporânea, como observado por Regina Dalcastagnè [...]. Minha esperança é que a entrada desses grupos como produtores - se acontecer - mude alguma coisa. Digo que talvez assim haja um questionamento, um balançar dos próprios procedimentos e processos de feitura da novela gráfica, como um eco da atitude política desses grupos em suas tentativas de balançar a estrutura maior, a social. (2011, p. 112).

Associando-se aos destaques de Chute sobre como as mulheres têm se tornado produtoras no meio das *graphic narratives*, *O mundo de Aisha: A revolução silenciosa das mulheres no lêmén* é exemplo de como alguns contextos invisibilizados podem ser notados, narrados e mostrados por mulheres produtoras. Em ambientes restritos como a maioria dos lares no lêmén, fosse um fotojornalista homem, não teria tido acesso às narrativas das mulheres “invisíveis”, assim como não poderia registrar suas próprias experiências frente os impasses da disparidade de gênero.

Conclusão

Neste artigo, propusemos discutir como, especialmente pelo fato de compreendermos que os espaços públicos, tais quais os espaços nas prateleiras de narrativas gráficas nas livrarias, ainda não apresentam de modo equiparado possibilidades de inserções para mulheres e homens, *graphic narratives* de produtoras femininas implicam em narrar e mostrar experiências e jornadas para além dos lugares comuns no tangente a questões como silenciamento, violência de gênero e certos questionamentos sociais.

Em *A diferença invisível* (2016), além de apresentar uma narrativa gráfica que ilustra sua jornada no processo de diagnóstico tardio da Síndrome de Asperger, Dachez trata ainda sobre a subnotificação de autismo em meninas e mulheres, atribuindo ao amadurecimento precoce ao qual as meninas frequentemente são submetidas nas sociedades, de maneira a forçar uma aparente adaptação ao comportamento neurotípico. Em *O mundo de Aisha* (2016), deparamo-nos com narrativas de mulheres que vivem um cotidiano de desigualdade de gênero, mas também de nascentes enfrentamentos. Agnes se percebe mais próxima do que presumia das mulheres

ieminitas, por vislumbrarem todas um futuro melhor para as meninas e mulheres mundo afora.

As experiências de Julie Dachez e de Agnes Montanari, bem como as de Aisha, de Hamedda e de outras mulheres são provas não apenas de jornadas femininas e narrativas vigorosas, mas também de uma revolução *silenciosa*, porém em curso. Conforme Falcão, “Podemos perceber, assim, a riqueza das narrativas gráficas e suas ferramentas para as escritas das mulheres sobre suas experiências.” (2017, p. 288). São obras que apresentam experiências díspares, mas, juntas, dizem sobre jornadas femininas nas narrativas gráficas e além delas.

REFERÊNCIAS

- BERTOTTI, Ugo. *O mundo de Aisha - a revolução silenciosa das mulheres no Iêmen*. (Fotos de Agnes Montanari). Tradução: Fernando Scheibe. Editora Nemo, 2016.
- COSTA, Bernard Martoni Mansur Corrêa da. *Discurso autobiográfico, um elemento recriador das histórias em quadrinhos*. Blucher Arts Proceedings: Setembro de 2015, Número 1, Volume 1.
- CHUTE, H. L. *Graphic Women: Life Narrative and Contemporary Comics*. New York: Columbia UP, 2010.
- DACHEZ, J e CAROLINE, M. (Ilustração). *A Diferença Invisível*. Tradução de Renata Silveira. Editora Nemo, 2017.
- DACHEZ, Julie. *My Life Was Touched by Asperger Syndrome*. London: Psychreg, 02 Jan. 2017. Disponível em: <https://www.psychreg.org/life-asperger-syndrome/> Acesso em 02 de set. de 2019.
- DINIZ, Lígia Gonçalves. A identidade em quadrinhos: a construção de si em Persépolis, de Marjane Satrapi, e Fun Home, de Alison Bechdel. In: DALCASTAGNÉ, Regina. (Org.). *Histórias em quadrinhos: diante da experiência dos outros*. 1. ed. Vinhedo: Horizonte, 2012, v. , p. 56-75.
- VIGNA, Elvira. *Os sons das palavras: possibilidades e limites da novela gráfica*. Estud. Lit. Bras. Contemp. no.37 Brasília Jan./June 2011.
- FALCÃO, Maria Isabel Franco de Abreu. *Autobiografia de mulheres nos quadrinhos*. Anais do VIII Sappil – Estudos de Literatura, UFF, nº 1, 2017.
- SATRAPI, M. *Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SILVA, Thais Maria Gonçalves. *Reflexões sobre adaptação cinematográfica de uma obra literária*. Florianópolis: Anu. Lit., 2012.
- TOLENTINO, Célia e CHAVES, Luana Hordones. *A profetisa que amava Bruce Lee: Oriente e Ocidente na perspectiva de Persépolis*. São Paulo: Lua Nova, 2013.

Grupo de Discussão 8:



**LITERATURAS AFRICANAS: IDENTIDADES E
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS**
Nacional de Línguas e Linguagens

***Dakia, fille d'alger: o lugar da mulher em uma sociedade
opressora na literatura infantojuvenil de língua francesa do
magrebe / Dakia, fille d'alger: the place of women in an
oppressive society in French language children's literature
in the Maghreb***

Ana Beatriz Aquino da Silva¹⁶

Josilene Pinheiro-Mariz¹⁷

RESUMO

Há urgência de um ensino de francês para crianças, no contexto brasileiro, no qual se tenha contato com a diversidade cultural da língua em aprendizagem. Buscamos com esta pesquisa possibilitar uma formação de leitores sem preconceitos e conscientes da diversidade da língua/(cultura) francesa. Temos como base a seguinte questão: Qual é o lugar da mulher na literatura infantojuvenil francófona de autoria feminina? Na busca por essa resposta, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar a personagem feminina na literatura africana infantojuvenil do magrebe nesta autobiografia; e, de modo mais específico, identificar os papéis que o sujeito mulher ocupa na literatura francófona infantojuvenil, a partir do livro *Dakia Fille D'Alger*; além disso, verificaremos como a literatura destinada às crianças e aos jovens aborda temáticas como infância e o fundamentalismo religioso. No que concerne à metodologia, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e analítica (MOREIRA; CALEFE, 2008). Para a análise, buscamos reflexões de Spivak (2010) sobre o lugar de subalternidade de fala; Chevrier (2006) e Joubert (2013), sobre a literatura francófona na África; Vanthier (2009) e Reyes (2010) quanto às reflexões de estímulo à leitura e à sensibilização literária e à formação leitora. Dakia, a protagonista que dá título ao romance, relata a sua infância, partindo do lugar de mulher em uma sociedade opressora que utiliza o fundamentalismo religioso para reafirmar o lugar de subalternidade da mulher.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura francófona africana; Infantojuvenil; Mulher na literatura.

¹⁶Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa, Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB, e-mail: anabeatrizaquino@outlook.com.br

¹⁷ Professora do curso de Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Unidade Acadêmica de Letras, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), na UFCG, Campina Grande, PB, e-mail: jsmariz@hotmail.com

ABSTRACT

*There is an urgent need to teach French to children, in the Brazilian context, in which they have contact with the cultural diversity of the language being learned. With this research, we seek to enable the training of readers without prejudice and aware of the diversity of the French language / (culture). We have as a basis the following question: What is the place of women in French children's literature written by women? In the search for this answer, the general objective of this research is: to analyze the female character in African children's literature of the Maghreb in this autobiography; and, more specifically, to identify the roles that the woman subject occupies in French-speaking literature for children and adolescents, based on the book *Dakia Fille D'Alger*; in addition, we will see how the literature for children and young people addresses issues such as childhood and religious fundamentalism. Regarding the methodology, this research is characterized as qualitative and analytical (MOREIRA; CALEFE, 2008). For the analysis, we sought Spivak's (2010) reflections on the place of speech subordination; Chevrier (2006) and Joubert (2013), on French-speaking literature in Africa; Vanthier (2009) and Reyes (2010) regarding reflections to encourage reading and literary awareness and reading training. *Dakia*, the protagonist who gives the title to the novel, recounts her childhood, starting from the place of woman in an oppressive society that uses religious fundamentalism to reaffirm the place of subordination of women*

KEYWORD: African francophone literature; Children's literature; Woman in literature

1 Introdução

Nosso foco de interesse está baseado no olhar que temos direcionado para a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira na infância e, nesse contexto, reconhecemos que a literatura infantojuvenil é um importante caminho para dar amplitude de perspectivas para o aprendiz da língua francesa, sobretudo pelas vias da literatura de língua francesa, levando-se em conta a própria noção de “francofonia”, ou seja, levamos em consideração a literatura que é produzida em língua francesa em diversos espaços no mundo em que a língua francesa está presente, excetuando-se a França hexagonal. Com esse olhar, o presente texto é fruto de um recorte de um projeto de pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq 2018-2019), na qual investigamos de modo mais direcionado, a produção literária infantojuvenil escrita em língua francesa e publicada fora da França, bem como a produção literária de escritoras nesse mesmo espaço.

Partindo da realidade, de que a língua/cultura de língua francesa é diversa e está presente em todos os cinco continentes do Planeta, sendo utilizada por cerca de duzentos e vinte milhões de usuários, distribuídos em setenta e cinco países pelo mundo, e; nesse contexto, apenas no continente africano são cento e dezesseis milhões de falantes que partilham a língua em trinta e um países (OIF, 2018), conjecturamos uma possível sensibilização/formação de crianças e jovens com uma visão de um horizonte plural, no qual não se fala francês apenas na França/Europa.

Todavia, não se pode prescindir do fato de o continente africano ser considerado múltiplo e diverso, sobretudo se forem levadas em conta as duas regiões supracitadas.

Considere-se que a região norte da África, subdividida em Magrebe e Machrek, acima do Grande Deserto, também chamada de África Branca, foi tradicionalmente, espaço de lutas territoriais, muito antes das colonizações europeias recentes, dos séculos XIX e XX.

Para esse trabalho, escolhemos uma obra literária de autoria feminina da região norte da África, o Magrebe (figura 1).

Figura 1 – Mapa da representação da região do Magrebe



FONTE: Elaborado a partir de

https://www.google.com/search?q=mapa+do+magrebe&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwikzMjmjdfgAhUyLLkGHdIRBz8Q_AUIDygC&biw=1366&bih=657#imgrc=WC6rbMDGMGgC7M: por Manuella Bitencourt, 2018.

Nacional de Línguas e Linguagens

Além disso, entendemos que o livro literário infantil é um meio que pode estimular a leitura, posto que têm elementos diversos que instigam a curiosidade da criança, fortalecendo, conseqüentemente, o aprendizado da língua. Reyes (2010), por exemplo, chama a atenção para as atividades que estimulam o imaginário infantil.

Portanto, no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, como no caso do FLE (francês como língua estrangeira), acreditamos ser necessário trabalhar questões culturais, uma vez que na atividade de ensino/aprendizagem da língua, tanto no contexto endolíngue, quanto no exolíngue, a cultura perpassa a língua, além de ser intrínseca a ela. No contexto do ensino do FLE para crianças, é necessário que sejam propostas situações em que a criança desperte para essa língua, a partir de atividades concretas, que mobilizem as suas percepções, o seu corpo, a sua afetividade, dentro do contexto da sala de aula (VANTHIER, 2009).

É nesse âmbito que entendemos a leitura literária enquanto caminho que motiva a criança a descobrir outra cultura; e, levamos em conta as características do texto literário enquanto um meio para fruição, observando o que dizem alguns especialistas dessa temática, como Poslaniec, (2002) dentre outros. Assim, consideraremos a importância da leitura literária para crianças, ratificando os benefícios que a leitura literária pode trazer para o desenvolvimento intelectual e social da criança, nos baseando nas reflexões de Reyes (2010) e de Vanthier (2009).

Por certo, os textos literários podem influenciar na formação da personalidade e no caráter do indivíduo infantil (CHARTIER, 2005), auxiliando ainda no seu desenvolvimento cognitivo. Encontraremos em Joubert (2013) e em Chevrier (2010), os principais caminhos para as nossas discussões, pois esses especialistas ressaltam a importância da África francófona como um lugar de entrecruzamentos para grandes descobertas e amplitude de mundo.

Dito isso, entendemos que é importante discutirmos a respeito do papel feminino dentro de tais obras, uma vez que já que, em decorrência da política do patriarcalismo, a mulher foi silenciada e excluída, tornando-se vítima de preconceitos e estereótipos atribuídos a sua imagem ao longo da história e essa repressão às mulheres é historicamente recorrente em países do continente africano. O lugar tradicionalmente reservado à mulher, legitimado pelo discurso hegemônico, é o do silenciamento (SPIVAK, 2010). A historiografia da subalternidade traz à tona questões como, a relação entre a mulher e o silêncio, que pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação. Historicamente, o homem, branco, de classe média/alta, é o detentor do 'poder' e as representações até então erigidas se davam unicamente por esta perspectiva social, atestando o silenciamento e invisibilidade até então reservadas ao sexo feminino.

Assim, para nossas discussões, recorreremos aos estudos de Chevrier (2006), Vanthier (2009); Reyes (2010), Spivak (2010) entre outros. Nossas discussões giram em torno: da formação leitora de crianças e adolescentes leitores aprendizes de FLE; da literatura de língua francesa da África endereçada ao público infantojuvenil (o que foi obtido por meio das pesquisas já feitas e por meio de novas leituras teóricas) e do lugar da mulher na literatura infantojuvenil de autoria feminina.

Esta pesquisa tem característica qualitativa (MOREIRA; CALEFE, 2008), visto que

pretendemos analisar uma obra literária infanto-juvenil produzida no Magrebe, sendo também, portanto, bibliográfica e documental. Assim, essa investigação foi feita a partir da análise da obra selecionada, de acordo com a sua acessibilidade. A análise foi fundada nas técnicas estabelecidas para as pesquisas qualitativas e também bibliográficas, visto que analisamos as especificidades dos textos selecionados, buscando averiguar elementos que favorecem a leitura-fruição de textos literários para o público infantil.

Para o desenvolvimento deste artigo elencamos como objetivo geral: analisar a personagem feminina na literatura africana infantojuvenil do magrebe nesta autobiografia; e, de modo mais específico, identificar os papéis que o sujeito mulher ocupa na literatura francófona infantojuvenil, a partir do livro *Dakia Fille D'Alger*; além disso, verificaremos como a literatura destinada às crianças e aos jovens aborda temáticas como infância e o fundamentalismo religioso.

2 A invisibilidade da mulher oprimida

Segundo Gayatri Spivak (2010), mulher, socióloga e autora indiana que faz parte do grupo de autores decoloniais ou pós- coloniais. É importante a representação e garantir o lugar de fala do sujeito subalterno. Spivak em seu livro *Pode o subalterno falar?* (2010), aborda esses dois conceitos que iremos utilizar para fazer a análise do livro, que são: *Vertretung* e *Darstellung* que são importantes para analisar um dos objetivos específicos elencados, identificar os papéis que o sujeito mulher ocupa na literatura francófona infantojuvenil, a partir do livro *Dakia Fille D'Alger*.

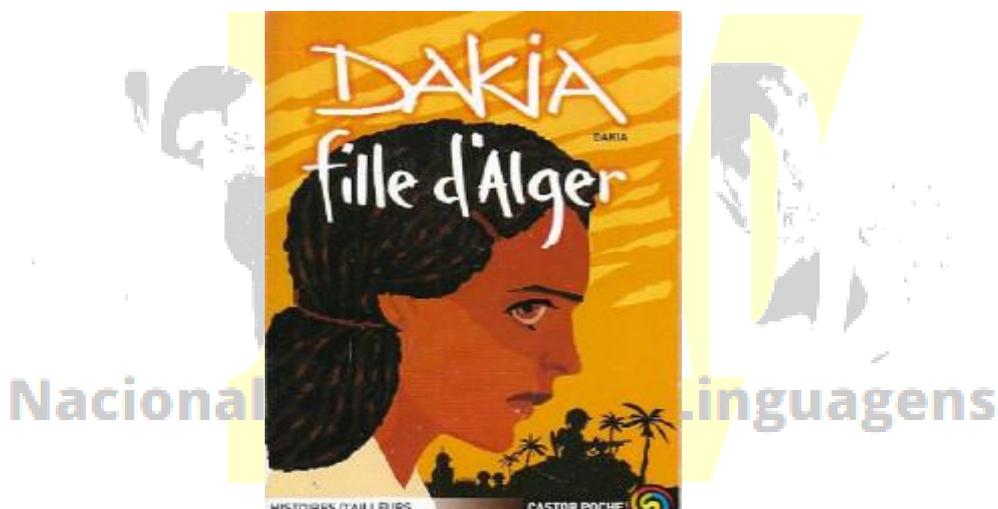
O *Vertretung* seria uma representação que não tem condição de se auto representar, não há visibilidade, no qual ocorre o silenciamento do sujeito subalterno em questão. Já o *Darstellung* seria uma representação dramática, quase que teatral, no qual existe uma representação, porém seria uma representação construída, ou seja, falsa. Um questionamento importante deve ser levado em consideração quando se lê uma obra literária de África, ou de qualquer minoria, que é analisar se as autoras estão ocupando o lugar de fala ou se estão dando visibilidade à cultura e representando as mulheres que, infelizmente, acabam sendo silenciadas pelo sistema patriarcal. No caso da referida obra isso não acontece, tendo em vista que se trata de uma autobiografia de uma nativa da Argélia, ou seja, a autora tem propriedade no assunto, pois além de ser o seu lugar de fala

ela também passou na pele tudo o que relata na obra.

3 *Dakia, Fille d'Alger* no contexto da História

A obra a ser analisada (figura 2) é intitulada, *Dakia, Fille d'Alger* um romance autobiográfico de autoria feminina. Dakia nasceu na Argélia e relata nesse romance, a sua infância, partindo do lugar de mulher em uma sociedade patriarcal opressora que utiliza o fundamentalismo religioso para reafirmar o lugar de subalternidade da mulher.

Figura 2 – Imagem da capa do livro *Dakia fille d'alger*.



Fonte: Imagem scaneada da capa do livro. (*Dakia fille d'alger*, 2011)

O livro tem como questão central a seguinte indagação: como você pode levar uma vida normal quando os ataques matam seu povo, seus pais (sobre)vivem clandestinamente e você tem que mudar todas as noites de casa? Esta obra é o testemunho de Dakia, uma estudante da Argel, muçulmana e presa ao tormento de uma história que ultrapassa todas essas questões. Aos quatorze anos de idade, a protagonista vive em Argel, na Argélia, durante os ataques de 1992 e em face disso, mostra uma maturidade não comum para a sua idade. Ela teve que deixar seus pais e sua irmã, por causa dos ataques contra mulheres que não usam o hijab, vestimenta característica para as mulheres da doutrina islâmica. A essa altura da narrativa, observa-se que, apesar dos ataques e dos terroristas que invadem

as ruas, as mulheres continuam a lutar, o que comprova sua enorme coragem e destaca o horror a violência desses ataques terroristas.

Trata-se de uma narrativa plena de emoções, que podem auxiliar o aprendiz da língua francesa a entender uma história tão pungente e tocante desde cedo, -a história da jovem argelina, Dakia, vivendo esta vida tão conturbada. E para o aprendiz, este livro se torna mais interessante por ser escrito por uma jovem e, então, pode-se ler o seu depoimento com as palavras da própria criança, revelando a força da sua cultura e a influência que a religião tem naquele país, confirmando-se em um fator que pode envolver o aprendiz, ainda mais, na história.

A angústia de Dakia é bastante compreensível e, vemos através de seus olhos uma situação difícil e assustadora, para a qual não há palavras capazes de fazer uma descrição que revele o que essas meninas passam devido ao fundamentalismo religioso. Os muçulmanos fundamentalistas querem impor sua visão de mundo ao resto do país, especialmente nas mulheres, que seriam reduzidas a serem apenas esposas e mães.

Este testemunho mostra como uma "minoria" pode inspirar terror no resto do país pela violência de suas ações, expondo uma violência que está presente e descrita mesmo que não seja rica em detalhes, pois, -acreditamos-, os detalhes não são necessários, pois já chocam o leitor.

Dakia, Fille d'Alger é, principalmente, um livro escrito por uma adolescente para outros adolescentes e mostra que nem todos os muçulmanos têm a mesma concepção de sua religião. Os pais de Dakia, por exemplo, não querem impor nada às filhas e apoiam a luta contra o uso obrigatório do hijab, sendo, exatamente, o oposto do Grupo Fundamentalista Islâmico.

Com a leitura deste romance, podemos possibilitar ao aprendiz do francês como língua estrangeira (FLE) um olhar diferente sobre a religião, pois pode estabelecer espaços que revelem que não devemos colocar todos os muçulmanos no mesmo nicho, pois, nem todos são radicais. É também uma leitura necessária para o aluno de FLE construir seu olhar sobre a cultura da Argélia, pelo olhar feminino representado na personagem de Dakia, considerando-se que é uma história de luta e resistência das mulheres por seus direitos enquanto cidadãs. É possível descobrir muito sobre a religião muçulmana e sobre todo o conflito que as mulheres enfrentam.

Não há muitas obras sobre o tema, escritas por mulheres, pois muitas escritoras

acabam sendo perseguidas e silenciadas, tendo em vista que há muita repressão em torno da mulher. Para entendermos melhor a situação das mulheres na Argélia é necessário olhar para a história do país. Por volta dos anos de 1980, as mulheres argelinas estavam à frente de diversas revoltas populares; em 1980, ocorreram grandes mobilizações juvenis chamadas de Primavera Berbere, lutavam por reconhecimento da cultura berbere, muitas foram presas e torturadas, mas continuaram lutando e resistindo.

Em 1984 os fundamentalistas islâmicos argelinos impuseram a todo custo a aprovação do Código da Família, considerado um retrocesso para as mulheres argelinas, colocando-as explicitamente em um lugar de submissão aos homens. Este documento pregava institucionalização da inferioridade da mulher em diversos casos, como por exemplo a total obediência da mulher a seu esposo; o homem pode ser poligâmico; autorização parental negada à mãe; desigualdade na herança para mulheres entre outras barbaridades.

Até hoje, as mulheres argelinas continuam resistindo e lutando por seu lugar de fala. Entretanto, não se percebe mudanças significativas quando metade da população ainda vive em condição de semi-cidadã. Não é possível se libertar do colonialismo colonizando as mulheres do seu próprio povo.

Há uma longa tradição de resistência e luta das mulheres argelinas para que consigam conquistar seus direitos como cidadãs. Pode ser também nosso papel, como futuros professores de língua e cultura apoiar essa luta em busca de equidade.

Conclusão

Após a leitura da obra, pode-se dizer que os papéis ocupados pela protagonista feminina na literatura francófona infantojuvenil, sob a ótica de uma autora africana é o papel de resistência e de luta por visibilidade.

Esta obra da literatura destinada às crianças e aos jovens aborda temáticas como infância, religião, fundamentalismo religioso e feminismo; o viés que a escritora Dakia dá aos papéis da mulher nas sociedades africanas, são diferentes dos estereótipos, ela resiste por meio da literatura e retratam mulheres fortes, meninas que desde cedo enfrentam problemas como: a guerra, religiosos fundamentalistas, machismo e opressão.

A partir da análise da obra foi possível ver o impacto da leitura literária na formação

humana a partir de obras infantojuvenis de autoras africanas. Constatamos a importância do lugar de fala dessas mulheres e a relevância de se estudar a cultura por meio do olhar feminino acerca da história dos países francófonos, e o lugar da mulher nestas sociedades escrita pelas próprias mulheres.

Pudemos perceber que esta obra literária revela uma visão acerca da região do Machrek a partir de um olhar de resistência ao fundamentalismo religioso.

REFERÊNCIAS

- ALLOUACHE, F. *Réflexions à propos des littératures dites "francophones"*. Revista Letras Raras. v. 1, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012. p. 17-28.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.
- CHEVRIER, J. *La littérature africaine*. Librio, 2008.
- CHEVRIER, J. *Littératures francophones d'Afrique noire*. Aix-en-Provence : Édisud, 2006.
- DAKIA. *Dakia, Fille D'Alger*. Paris: Pere castor, 2011.
- JOUBERT, J.-L. *Les voleurs de langues*. Paris: Ed. Philippe Rey. 2006.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador – 2. ed.* – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008
- POSLANIEC, Christian. *Incentivar o prazer de ler: atividades de leitura para jovens*. Porto, Edições Asa: 2006.
- REYES, Y. *A Casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. 1ª. Ed. – São Paulo: Global, 2010.
- SPIVAK, C. G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- VANTHIER, H. *Techniques et Pratiques de Classe; L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE International, Paris, Janvier, 2009

Práticas alimentares argelinas em *Nulle part dans la maison de mon père*, de escritora Assia Djebar / *Les pratiques alimentaires algériennes dans « Nulle part dans la maison de mon père »*, de l'écrivaine Assia Djebar

Diego Ribeiro dos Santos Silva¹

Maria Rennally Soares da Silva²

Orientador: Áquila Matheus de Souza Oliveira³

RESUMO

Embora a lei brasileira 10.639 tenha tornado obrigatória a inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos em suas escolas, pesquisas apontam que tais temáticas ainda são tratadas de forma superficial e lacunar (COSTA, 2017). Geralmente, as discussões se situam em torno da problemática do preconceito racial com relação aos negros; contudo, outros aspectos inerentes ao diverso e rico continente africano acabam sendo relegados, a exemplo das literaturas, das músicas, das gastronomias, das pinturas, das religiões etc. Assim, destacamos aqui a singularidade gastronômica da Argélia, cuja cultura foge ao lugar-comum que se estabelece, quando se pensa no continente africano. Visando a contribuir com os diálogos entre as literaturas africanas e a gastronomia, com base nos estudos de Carneiro (2003), esta pesquisa tem como objetivo analisar os hábitos alimentares da Argélia, presentes nos relatos de memórias da personagem Fatima no romance *Nulle part dans la Maison de mon père* (2007), da escritora argelina Assia Djebar. Verificamos que as relações entre a culinária e a sociedade argelina podem ser identificadas a partir das preferências alimentares das personagens, especialmente quando são narrados os detalhes da reunião das mulheres na cozinha na preparação para o Ramadã (DJEBAR, 2007). No romance, os momentos de refeições são sempre marcadores de momentos de diálogos e de comemorações, demonstrando que a alimentação marca a celebração familiar. Sendo o islamismo a religião predominante na Argélia, percebemos de forma bastante demarcada a sua influência nas práticas alimentares argelinas. Assim, entendemos que estudar aspectos culturais diversos, relativos aos países africanos, pode possibilitar ao estudante brasileiro um contato efetivo com riquezas culturais africanas, melhorando o ensino lacunar desses estudos nas escolas brasileiras. Ademais, acreditamos que o diálogo entre as literaturas africanas e a gastronomia pode possibilitar avanços nos estudos gastronômicos, de modo a favorecer descobertas de aproximações entre as cozinhas das Áfricas e as brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Literaturas africanas; Assia Djebar; Gastronomia; Argélia; África.

¹ Aluno graduando do curso de Tecnólogo em Gastronomia, da Uninassau. Endereço eletrônico: diegoribeiro008@outlook.com.

² Aluna doutoranda, vinculada ao PPGLI – UEPB. Endereço eletrônico: rennally.fr@hotmail.com.

³ Mestre em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia da Paraíba no curso técnico em restaurante e bar e Professor do Curso de Tecnologia em Gastronomia do centro Universitário Maurício de Nassau campus Campina Grande. Endereço eletrônico: aquila.ufc@gmail.com.

RÉSUMÉ

Malgré la loi brésilienne 10.639, qui établit l'obligation de l'inclusion des études afro-brésiliens et africains dans les écoles, des recherches indiquent que ces thématiques sont traitées de façon superficielle et lacunaire (COSTA, 2017). Généralement, les discussions sont autour de la problématique du racisme par rapport aux noirs ; mais, d'autres aspects qui appartiennent au divers et riche continent africain sont souvent oubliés ; par exemple : les littératures, les musiques, les gastronomies, les peintures, les religions etc. Ainsi, on souligne ici la singularité gastronomique de l'Algérie, dont la culture est différente de ce que l'on entend parler, quand on pense au continent africain. Sur le but de contribuer avec les dialogues entre les littératures africaines et les gastronomies, basés sur les études de Carneiro (2003), cette recherche a pour objectif d'analyser les habitudes alimentaires de l'Algérie, présents dans les rapports de mémoire du personnage Fatima, dans le roman « Nulle part dans la Maison de mon père » (2007), de l'écrivaine algérienne Assia Djebar. On a vérifié que les rapports entre la culinaire et la société algérienne peuvent être identifiés à partir des préférences alimentaires des personnages, surtout quand ils sont racontés des détails de la réunion des femmes dans la cuisine, dans la préparation pour le Ramadan (DJEBAR, 2007). Dans le roman, les moments des repas sont toujours marqués par des moments de dialogues et de célébrations, en montrant que l'alimentation marque la célébration familiale. L'islamisme est la religion qui prédomine dans l'Algérie ; de cette façon, on perçoit son influence dans les pratiques alimentaires algériennes. Ainsi, on comprend qu'étudier les aspects culturels divers, relatifs aux pays africains, peut favoriser à l'étudiant brésilien un contact effectif avec les richesses culturelles africains, en améliorant l'enseignement lacunaire de ces études dans les écoles brésiliennes. En plus, on croit que le dialogue entre les littératures africaines et la gastronomie peut promouvoir des avancées dans les études gastronomiques, de façon à favoriser des découvertes et approximations entre les cuisines des Afriques et celles brésiliennes.

MOTS-CLÉS : Littératures africaines ; Assia Djebar ; Gastronomie ; Algérie ; Afrique.

1 Introdução

O continente africano e a América do Sul já foram conectados. Há mais de 200 milhões de anos, a costa oeste africana e o litoral brasileiro começaram a se separar e a tomar as posições geográficas que hoje conhecemos. Entre os séculos XVI e XIX, 4,4 milhões de africanos foram obrigados a cruzar o Oceano Atlântico, para serem escravizados no Brasil. Diante desse fato histórico lamentável e desumano, a riqueza cultural e diversa dos países africanos compõe os aspectos culturais religiosos, literários, musicais e gastronômicos de nosso país. A África está em nós.

Apesar da legislação brasileira ter tornado obrigatória a inclusão dos estudos afro-brasileiros e africanos em suas escolas, com o objetivo de resgatar o que faz parte de nossas raízes culturais, diversas pesquisas apontam que tais temáticas ainda são tratadas de forma superficial e lacunar (COSTA, 2017). Geralmente, quando se fala em África no Brasil, as discussões se situam em torno da problemática do preconceito racial com relação aos negros; contudo, outros aspectos inerentes ao diverso e rico continente africano acabam sendo relegados, a exemplo das literaturas, das músicas, das gastronomias, das pinturas, das religiões etc.

Atualmente, os estudos culturais, religiosos, antropológicos e alguns outros domínios da ciência situam a alimentação sob uma perspectiva sociopolítica e cultural, considerando a importância da comensalidade ao longo do processo histórico, como prática que estabelece

simbolismos e dinâmicas até mesmo religiosas, presentes em rituais, sacrifícios e tabus (LIMA; NETO; FARIAS, 2015).

Neste trabalho de cunho bibliográfico (GIL, 2007), destacamos a singularidade gastronômica de um país africano, a Argélia, situado no Magrebe (ao Norte do deserto do Saara), cujas influências culturais que mais se estabelecem são árabes e francesas; e as influências religiosas são predominantemente islâmicas. As estreitas relações entre a gastronomia, enquanto expressão cultural, e as religiões, podem ser identificadas nos costumes cotidianos, nas maneiras à mesa e, até mesmo na escrita literária, espaço simbólico que favorece a recriação das realidades extratextuais (DIAS, 2008).

Visando contribuir com os diálogos entre as literaturas africanas e a gastronomia, com base nos estudos de Carneiro (2003), Souza (2014) e Dias (2008), dentre outros, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os hábitos alimentares da Argélia, presentes nos relatos de memórias da personagem Fatima em *Nulle part dans la Maison de mon père* (2007), da escritora argelina Assia Djebar. Inicialmente, falaremos a respeito da formação étnico-cultural da Argélia, apresentando a escritora Assia Djebar como a *porta-voz* da mulher árabe. Em seguida, refletiremos sobre as práticas alimentares argelinas destacadas no romance supramencionado.

2 No caldeirão cultural argelino: religião e gastronomia

A Argélia se situa na planície costeira ao norte da África. Essa região serviu como via de trânsito para pessoas que se deslocavam para a Europa e/ou para o Oriente Médio. Habitada pelos povos berberes⁴ desde 10 000 a. C., seu território também foi morada dos cartagineses ao longo da costa, os quais comercializavam produtos alimentícios, têxteis e alguns metais. Após a queda do Império Romano, os berberes retomaram o controle da Argélia, com exceção de algumas zonas que foram ocupadas pelos vândalos, os quais foram expulsos pelos bizantinos. Porém, no século VIII, os árabes se instalaram e tomaram o poder.

Apesar de resistirem aos árabes por algum tempo, os berberes acabaram incorporando o islã como religião. Diversos conflitos religiosos xiitas e sunitas deram início ao processo de colonização árabe no país. Nos séculos XV e XVI, a Espanha realizou ataques a algumas cidades da costa, tomando o controle de algumas, com o auxílio do Império Otomano. Assim, ataques a navios norte americanos no mediterrâneo causaram a primeira e a segunda guerra berbere.

⁴ Os povos estrangeiros de origens afro-asiáticas, recém-chegados ao Norte da África (principalmente na Argélia e no Marrocos) eram chamados pelos gregos de *berberes* (bárbaros) ou seja, não-gregos/estrangeiros.

Alguns países como a França, a Itália, a Espanha e Malta passaram a cultivar as planícies costeiras da Argélia e, em 1830, a França invade a Argélia e a coloniza de forma extremamente cruel, impondo assim a sua cultura e a sua língua (SOARES, 1990). Após mais ataques e guerras, em 1962 a Argélia consegue a sua independência, apesar de continuar, até os dias de hoje, imersa em conflitos políticos e religiosos.

A Argélia se constitui um caldeirão cultural e, por consequência, recebeu diversas influências em suas práticas alimentares. No que concerne à principal influência gastronômica, destacamos a adesão dos bebedores ao islamismo⁵. Uma das práticas religiosas mais fortes dessa religião é o jejum do *Ramadã*, que ocorre no nono mês do calendário do Islã (cujo início depende do ciclo da lua crescente), no qual o povo muçulmano coloca em prática um ritual de jejum, realizado na época mais quente do ano.

O *Ramadã* tem a duração de um mês e se caracteriza pela possibilidade de comer apenas antes do sol nascer (*Suhoor*) e de quebrar o jejum ao pôr-do-sol (*Iftar*); além dessa restrição, durante o *Ramadã* os muçulmanos não podem beber, cuspir, tomar medicamentos e praticar relações sexuais (SOUZA, 2014). Nos momentos de quebra de jejum, é preciso manter-se hidratado e ingerir a proporção certa de carboidratos, gorduras e de proteínas.

Algumas alimentações são tradicionais e características dessas refeições, a exemplo da *Ramadaniyya*, que é uma mistura de pasta de damascos com outras frutas. As sopas também são muito comuns, sendo a *Harira* (cf. figura 1) a receita de sopa mais representativa do jejum do *Ramadã*: "trata-se de uma combinação de caldo de cordeiro, cordeiro, lentilhas, grão de bico, tomates, cebola, alho, ervas frescas e condimentos." (SOUZA, 2014, p. 104).

Figura 1: Imagem da Harira, sopa tradicional do *Ramadã*.



⁵ Religião abraâmica monoteísta, guiada pelo Alcorão e pelos ensinamentos de Maomé, considerado pelos islâmicos/muçulmanos como o último profeta de Alá.

Fonte: Site <<https://br.depositphotos.com/157410128/stock-photo-soup-harira-with-figs-ramadan.html>>

Ao fim do Ramadã, os muçulmanos celebram a quebra do jejum, chamada de *Eid al-Fitr*. O *Eid* é celebrado com um café da manhã doce e com doações para a caridade. O islamismo possui regras para determinar as práticas alimentares cotidianas de seus seguidores, conforme pontua Souza (2014):

Observa-se uma dicotomia próprio/impróprio, identificada sob os termos Halal/Haram. A dieta islâmica considera Halal (permitido) o leite de vacas, ovelhas, camelas e cabras, também peixes em geral, mel, plantas não intoxicantes, vegetais, hortaliças e frutas frescas ou congeladas, legumes e grãos, bem como carnes de animais que tenham sido abatidos segundo os preceitos islâmicos (Zabihah). São considerados alimentos Haram (proibidos): cachorros, burros, anfíbios, répteis, animais carnívoros, aves de rapina e noturnas, insetos, porcos e seus derivados, também animais Halal que não tenham sido abatidos segundo o procedimento Zabihah; sangue e derivados de sangue de qualquer procedência animal; plantas, bebidas venenosas e intoxicantes em geral; colágeno, hormônios sexuais, etileno, insulina, pepsina, extrato de baunilha (...). (SOUZA, 2014, p. 93).

Outra marca de influência da religião islâmica nas práticas alimentares argelinas, é a celebração da *Id al Adha*, ou Festa do Sacrifício (a Páscoa muçulmana), que celebra a salvação de Ismael, filho de Abraão (personagens Bíblicos). Na ocasião, ocorre o sacrifício de um animal, que pode ser uma vaca, um camelo, uma cabra, uma ovelha ou uma galinha; para, posteriormente, ser realizada a distribuição entre as famílias e vizinhos. Também, o próprio abate para consumo diário já tem caráter de sacrifício religioso (SOUZA, 2014). Assim, jejuns, dietas, interdições alimentares, práticas de oferendas de alimentos e sacrifícios de animais, sendo também a partilha de alimentos uma característica muito forte em banquetes coletivos nos grupos sociais muçulmanos argelinos.

3 Literatura e gastronomia

Em diversos textos literários da Bíblia, se encontra referências à alimentação enquanto norte de sentido para a celebração, tendo como representantes os banquetes abundantes compostos de animais sacrificados, bem como para a ascese⁶, a partir da privação da ingestão de

⁶ No cristianismo e em todas as grandes religiões, a ascese constitui o conjunto de práticas austeras e comportamentos disciplinados, tendo em vista a realização de desígnios divinos e leis sagradas, a partir do autocontrole do corpo e espírito.

alimentos, sendo assim recomendada a prática do jejum (DIAS, 2008). Além disso, a explicação para a presença do pecado no mundo é o fato de Adão e Eva terem comido do fruto proibido.

Alexandre Dumas, autor da obra *Os três mosqueteiros* e *O conde de Monte Cristo*, reúne nas obras *Memórias gastronômicas de todos os tempos* e em *Pequena história da culinária* (2005), de caráter epistolar, histórico e literário, diálogos e crônicas, discorrendo sobre personalidades da história da gastronomia, sobre jantares para ele inesquecíveis e receitas marcantes.

A Bíblia e as obras citadas de Alexandre Dumas são apenas dois, dos diversos exemplos de como a gastronomia está presente nas obras literárias, fazendo parte dos enredos e acompanhando o protagonismo dos personagens principais. Afinal de contas, é na linguagem que a cultura se materializa.

3.1 Práticas alimentares argelinas em *L'amour, la Fantasia*

A gastronomia argelina é determinada por algumas variantes, tais quais: a posição geográfica do país, o relevo formado por planaltos elevados e o deserto. Essas características influenciam no que é produzido no solo, para o consumo cotidiano, como legumes, frutas e especiarias; algumas delas sendo encontradas unicamente em solo argelino, conforme citação: “As tâmaras Deglet-Nour da Argélia (cf. figura 2), não têm concorrentes pelo mundo, apesar que encontramos no mercado muitos substitutos com a etiqueta, mas fora da Argélia. A razão é simples, a variedade de tâmaras só cresce em uma região, a de Tolga, perto da cidade de Biskra, no Sudeste do país.” (ZARDO, 2015, n.p.).

Figura 2: Tâmaras Deglet-Nour da Argélia



Fonte: <http://argelia3.blogspot.com/2015/06/gastronomia-argelina.html>

Como alimentações tradicionais argelinas, citamos: o *Burek* (folheado recheado de carne, cebola e ovos fritos), o *Cordeiro* (acompanhado de ameixas secas e aromatizado com canela e flores de limão), o *Kemia* (um prato à base de tomates, cenouras, feijão vermelho e sardinhas), o *rechta* (macarrão com frango) consumido para celebrar o nascimento de crianças. O chá de hortelã fresca se destaca como a bebida mais consumida no meio argelino (ZARDO, 2015). Além disso, as famosas trufas francesas não são as únicas mais cobiçadas. No Sul da Argélia se encontra trufas de qualidade e, inclusive, são procuradas por *chefs* para servi-las em seus restaurantes.

O cuscuz brasileiro difere do argelino pelo cereal utilizado. No cuscuz brasileiro usa-se sêmola de milho; enquanto na Argélia, é usada a sêmola de trigo. O *couscous* pode ser servido com carnes ovinas, bovinas, aves e legumes.

Conforme refletimos, essas e outras referências alimentares argelinas podem ser percebidas e identificadas em textos literários. No romance *Nulle part dans la maison de mon père*⁷ (2007), da escritora argelina Assia Djebar⁸ (1936-2005), encontramos um recolhimento das memórias de infância, adolescência e vida adulta da personagem Fatima, protagonista do romance que vive no Sahel argelino.

Um dos episódios marcantes, no qual identificamos práticas alimentares argelinas, situa-se no primeiro capítulo, quando Fatima, ainda criança, participa de uma reunião de mulheres na cozinha, que juntas preparam uma refeição de jejum do *Ramadã*. Na ocasião, a mãe de Fatima prepara uma *tigela de sêmola de trigo, legumes e leite* (DJEJAR, 2007) e toda a família se senta ao redor da mesa, para que a alimentação a possibilite aguentar o jejum, como vemos no excerto que segue:

Ainda criança: deve ter sido vários verões depois. Com a minha prima mais próxima, durante o mês do Ramadan, as duas de camisa branca. Mães, tias, primas, todas de pé, aos cochichos, na segunda refeição que ajudará a suportar o jejum da manhã. Ora, nós também queríamos jejuar: por orgulho! E então, sonolentas, titubeantes, nós mostramos o nosso desapontamento, decepcionadas por nos vermos excluídas desse ritual noturno, porque consideradas muito 'pequenas'! As pessoas adultas riem, um pouco confusas, olhando para nós. Nós estamos tão felizes por ficar para comer o *shor* com os adultos, para tentar suportar o dia seguinte sem comer nem beber. Nós que surgimos, como fantasmas, para esses jantares de depois da meia-noite, nós o fazemos todos os dias, quase com efeito de perturbadoras... (DJEJAR, 2007,

⁷ Nenhum lugar na casa do meu pai. (tradução nossa).

⁸ A escritora Assia Djebar, cujo nome de registro é Fatima Zohra Imalayène é considerada porta-voz das mulheres árabes do Magrebe, pelo caráter de denúncia de suas obras literárias, que reivindicam um lugar de protagonismo para essas mulheres, bem como para a sociedade argelina.

p. 27)⁹.

O desapontamento da(s) criança(s) expresso por Fatima acontece, porque só é permitido participar do jejum do *Ramadã* a partir dos dezoito anos. Para ela, o fato de não poder participar desse ritual noturno alimentar lhe confere a sensação de exclusão desse grupo social, sinalizando como a alimentação está bastante atrelada às práticas religiosas dessa família argelina.

Universalmente, a alimentação e as religiões parecem estar atreladas em diversas culturas e, em algumas delas, o alimento é cultuado como uma divindade. Por exemplo, no México, os cogumelos alucinógenos (gênero *Psilocybe*) são considerados sagrados e chamados de *carne de deus*; também, alguns cactos andinos e mexicanos, como o *San Pedro* e o *Pelote*, são exemplos de alimentos divinizados. Algumas plantas psicoativas americanas, a exemplo da *Jurema* (*Mimosa hostilis*), são consideradas sagradas para algumas culturas indígenas e, citamos também a *Ayahuasca*, bebida sagrada na religião do Santo Daime, no Brasil, utilizada como técnica de êxtase para rituais de transe (CORDEIRO, 2003).

Assim, as refeições realizadas antes da alvorada e após o pôr-do-sol, na religião islâmica, são consideradas sagradas e integrativas, sendo realizadas com a equivalência de uma oração, que faz parte do jejum que é realizado durante todo o dia, no período mensal do *Ramadã*. De fato, a não participação desses rituais religiosos alimentares pode gerar o sentimento de não-pertença ou de exclusão, conforme ocorre no romance em estudo.

No romance, as refeições são sempre marcadoras de momentos de diálogos, de comemorações, de jejuns, de anúncios e de boas notícias. Tão logo haja um desentendimento na família, o momento da refeição é comprometido e a alimentação não acontece; o que demonstra que a alimentação marca os momentos de união e de celebração entre os membros familiares, como acontece quando o pai de Fatima a proíbe de andar de bicicleta; o que gera um enorme conflito e faz com que eles não se reúnam na mesa para a refeição do almoço (DJEBAR, 2007).

Outro momento emblemático que envolve práticas alimentares, no romance, é quando, tendo imigrado para a França, Fatima se encontra em um refeitório com algumas colegas da

⁹ *Enfant encore: ce doit être plusieurs étés après. Avec ma cousine la plus proche, durant le mois de Ramadan, toutes deux en chemise blanche. Parentes, tantes et cousines, toutes levées en chuchotant, pour le second repas qui fera supporter le jeûne du lendemain. Or, nous voulions jeûner nous aussi : par orgueil ! Et voici qu'ensommeillées, titubantes, nous leur faisons vif reproche, déçues de nous voir exclues de cette halte nocturne, parce que jugées trop 'petites' ! Les grandes personnes rient, un peu confuses, tout en nous faisant place. Nous sommes alors si heureuses de rester manger le *shor* avec les adultes, pour tenter de traverser la journée suivante sans manger ni boire. Nous qui avons surgi, tels des fantômes graciles, pour ces dîners d'après minuit, nous leur faisons soudain presque l'effet de perturbartrices...* (DJEBAR, 2007, p. 27).

universidade na qual estuda. Segue o excerto:

Algumas cenas do refeitório assim ressuscitam: aquelas onde se marcava mais fortemente nossa divisão em dois clãs, em particular com relação à refeição e por causa dos tabus alimentares. [...] Então, o menu previsto para a refeição do meio-dia comportava charcutaria (chucrute ou outro prato de carne com presunto, porco cozinho etc.). [...] Dessa vez, por causa do menu especial que nos é então reservado, a nós, muçulmanas, um descontentamento se difunde, cada vez mais persistente. [...] Nós devemos solicitar um outro prato – Nos dão sempre dois ovos com purê. Ora, as francesas têm direito à carne! O presunto, o prato de chucrute, os embutidos, é carne! Nós vamos pedir o equivalente! (DJEBAR, 2007, p. 171-172)¹⁰.

No momento em que percebe que não pode comer o mesmo que as francesas, Fatima e suas colegas muçulmanas sentem de forma acentuada, a segregação cultural, delineada pela diferenciação da alimentação servida. Apesar de serem muçulmanas e de existir uma série de restrições alimentares que proíbem, inclusive, o consumo do menu especial que estava sendo servido no refeitório para as francesas, Fatima e suas colegas muçulmanas, morando na França, possuíam uma visão laica e despreendida das normatividades islâmicas. Contudo, sem que antes lhes fosse perguntado, lhes foi servida uma alimentação diferenciada, baseada nos princípios religiosos de seus países de origem.

Assim, compreendemos o quanto as questões culturais estão imbricadas às religiões e, principalmente, o quanto os hábitos alimentares podem demarcar esses aspectos. Contudo, o comportamento de Fatima nos adverte que, se determinado comportamento ou hábito alimentar é cultural, ele não é imutável; ou seja, está passível de mudanças, de acordo com os contatos com novas culturas.

Considerações finais

A Argélia se constitui um território que já foi habitado por povos de etnias e de religiões diversas, tendo sido palco de muitas guerras de interesses políticos e, por consequência, tendo

¹⁰ Quelques scènes de réfectoire ainsi ressuscitent : celles où se marquait plus fortement notre division en deux clans en particulier à propos de repas et à cause de nos tabous alimentaires. [...] Alors, le menu prévu pour le repas de midi comportait de la charcuterie (choucroute ou autre plat de viande avec jambon, porc cuisiné, etc.). [...] Cette fois donc, à cause du menu spécial qui nous est alors réservé à nous, musulmanes, un mécontentement diffus, puis de plus en plus persistant. [...] Nous devons réclamer un autre plat – On nous donne chaque fois deux oeufs au plat avec de la purée. Or, les Françaises ont droit, elles, à de la viande ! Le jambon, le plat de choucroute, les saucisses, c'est de la viande ! Nous avons à demander l'équivalent ! (DJEBAR, 2007, p. 171-172)

recebido influências diversas em suas práticas alimentares. As influências da religião islâmica podem ser verificadas no romance em estudo, da escritora argelina Assia Djebar, sobretudo no episódio que retoma um momento de preparação de uma refeição durante o *Ramadã*.

Assim, concluímos parcialmente nossas reflexões, afirmando que estudar aspectos culturais diversos, relativos aos países africanos, pode possibilitar ao estudante brasileiro um contato mais efetivo com as riquezas culturais africanas, melhorando, assim, o ensino lacunar dos estudos africanos nas escolas brasileiras. Ademais, acreditamos que o diálogo entre as literaturas africanas e a gastronomia possa possibilitar avanços nos estudos gastronômicos, de modo a favorecer descobertas de aproximações entre as cozinhas de países africanos e as culinárias do nosso país.

Referências

- CARNEIRO, H. *Comida e sociedade uma história da alimentação*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier 2003. Disponível em: https://bemestaresaude.org/wp-content/uploads/2017/04/Comida-E-Sociedade_-Uma-Historia-Henrique-Carneiro.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2019.
- DIAS, P. B. A linguagem dos alimentos nos textos Bíblicos sentido para a fome a para a abundância. *Revista Humanitas*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas60/11_Dias.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2019.
- DJEBAR, A. *Nulle part dans la maison de mon père*. Paris: Fayard, 2007.
- DUMAS, A. *Memórias gastronômicas - pequena história da culinária*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.
- KASPAR, K. B. Gastronomia e literatura na formação da identidade nacional. *Revista contextos da alimentação*. São Paulo: Vol. 4. n. 2. mar 2016.
- LIMA, R. S.; NETO, J. A. F.; FARIAS, R. C. P. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. *Revista Demetra: Alimentação, nutrição e saúde*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/viewFile/16072/13748>. Acesso em: 02 de julho de 2019.
- SOARES, V. L. A situação linguística e a literatura de expressão francesa no Maghreb. *Revista Fragmentos*. Florianópolis: UFSC, 1990.
- SOUZA, P. R. *Religião e comida: como as práticas alimentares no contexto religioso auxiliam na*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

construção do Homem. Dissertação de mestrado em ciências da religião. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2014.

ZARDO, B. et al. Blog de história da Argélia. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2015.

Disponível em: <http://argelia3.blogspot.com/2015/06/gastronomia-argelina.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.



Literatura hispano-negro-africana: *La señora del río* de Raquel Ilombé

Ms. Flávia Pompeu Alves (UEPB)

Orientador: Ms: Thales Lamoniêr Guedes Campos (UEPB)

RESUMO

A literatura hispano-negro-africana é capaz de proporcionar um aprendizado que vai além do conhecimento acadêmico. Através dela é possível despertar olhares múltiplos, questionadores e instigantes sobre textos e autores quase sempre deixados de lado nos cursos de formação de professores. De tal modo, pensando em dar visibilidade a uma literatura pouco valorizada, nossa investigação pretende analisar o conto *La señora del río* presente no livro *Leyendas Guineanas* (1981) da autora Raquel Ilombé, identificando e refletindo os fortes traços de uma marcante identidade cultural negra e a contribuição da literatura infanto-juvenil de Guiné Equatorial para as letras hispânica, sendo, portanto, uma discussão indispensável para o cumprimento da Lei Federal, Nº 11.645 de 10 de março de 2008, que ressalta e reforça a importância de se trabalhar na Educação Básica a história e a cultura africana. Tal escolha se dá pela importância da obra e da autora para a Literatura guinéu-equatoriana, como uma escrita que expressa a necessidade coletiva de registrar a cultura oral dos contos africanos. Considerando que essa temática tem um cunho de alta relevância, diante da situação que nosso país enfrenta, achamos necessário e primordial o estudo da história e cultura africana, com o intuito de minimizar a intolerância e o preconceito que nossa sociedade carrega por anos e, ainda, se faz tão presente. Portanto, nossa investigação se trata de um estudo bibliográfico, qualitativo e documental que tem como fundamento teórico as reflexões de Queiroz (2007), Ngom (2010) e Ndongo-Bidyogo (2000); Hall (2014) e Leite (2014).

PALAVRAS-CHAVE: África; Guiné Equatorial; Identidade cultural; Raquel Ilombé.

RESUMEN

La literatura hispano-negra-africana es capaz de proporcionar un aprendizaje que va más allá del conocimiento académico. A través de ella es posible despertar miradas múltiples, cuestionadores sobre textos y autores casi siempre dejados de lado en los cursos de formación de profesores. De esta manera, pensando en dar visibilidad a una literatura poco valorada, nuestra investigación pretende analizar el cuento *La Señora del río* presente en el libro *Leyendas Guineanas* (1981) de la autora Raquel Ilombé, identificando y reflejando los fuertes rasgos de una identidad cultural negra y la contribución de la literatura juvenil de Guinea Ecuatorial para las letras hispánicas, siendo, por lo tanto, una discusión indispensable para el cumplimiento de la Ley Federal, Nº 11.645 de 10 de marzo de 2008, que resalta y refuerza la importancia de trabajar en la Educación Básica la historia y la cultura africana. Tal elección se da por la importancia de la obra y de la autora para la Literatura ecuatoguineana, como una escritura que expresa la necesidad colectiva de registrar la cultura oral de los cuentos africanos. Considerando que esta temática tiene un aspecto de alta relevancia, ante la situación que enfrenta nuestro país, creemos necesario y primordial el estudio de la historia y cultura africana, con el fin de minimizar la intolerancia y el prejuicio que nuestra sociedad lleva por años y, aún, se hace tan presente. Por lo tanto, nuestra investigación se trata de un estudio bibliográfico, cualitativo y documental que tiene como fundamento teórico las reflexiones de Queiroz (2007), Ngom (2010) y Ndongo-Bidyogo (2000); Hall (2014) y Leche (2014).

PALABRAS CLAVE: África; Guinéa Equatorial; Identidade cultural; Raquel Ilombé.

Considerações iniciais

O aprendizado de uma língua estrangeira garante ao aprendiz contribuições que vai além da aquisição de uma soma de aptidões linguísticas, ela é capaz de alargar perspectivas, uma vez que por meio da linguagem é possível entender à pluralidade do seu uso nos mais variados contextos. A partir dessa vivência e do contato com a língua estrangeira é possível aprender um mundo que não é seu, mas do outro, permitindo compreender, valorizar e respeitar outra cultura. Através de reflexões sobre o mundo da língua em aprendizagem é possível ainda que o aprendiz desenvolva percepções sobre sua própria língua e sobre sua cultura.

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores — globalizantes e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006. p. 87)

Assim, no âmbito educacional, o documento de Base nos afirma a importância de promover a reflexão a respeito da língua estrangeira em aprendizado, reafirmando noções sociais e culturais e agregando ao ensino o uso de novas tecnologias. Diante de tais reflexões acreditamos que a literatura é um excelente caminho para o ensino do espanhol como língua estrangeira, pois aborda, dentre outras, noções culturais e sociais.

De acordo com Candido (2002, p.83) podemos afirmar que, dentre muitos, o primeiro papel da literatura é instigar uma função psicológica forte, pois ela é uma necessidade universal de ficção e fantasia do homem as quais são elementares básicos de sua vida individual ou coletiva, se estendendo a crianças e adultos, escolarizados ou não. Ainda segundo Candido “[...] a literatura é das modalidades mais ricas”, pois não é puramente fantasia ou ficção, ela relaciona-se ainda com a realidade.

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas

humanos, etc. Eis por que surge indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CANDIDO, 2002, p.83)

Se a literatura é um misto de fantasia e realidade e se a ficção é algo que interessa ao homem, pode-se afirmar que temos, na literatura, fatores relevantes que instigam pessoas a interessar-se por ela, haja vista que em contato com a literatura há um processo de identificação pessoal através da proximidade de realidades. Assim, no âmbito educacional mais especificamente no ensino de espanhol, acreditamos que é importante e conveniente levar à sala de aula a literatura de uma língua estrangeira, pois esta proporciona aos aprendizes a experiência de conhecer e vivenciar com a cultura do outro, possibilitando a aprendizagem do idioma espanhol sem dissociação.

Para mais, se pode afirmar também que a literatura amplia os olhares dos leitores, uma vez que ela é capaz de instigar a reflexão crítica, visto que, como defende Deleuze (1993), a “literatura tem, por si própria, uma característica de língua estrangeira, operando um tipo de decomposição da língua materna na construção de um tornar-se outro” (DELEUZE, 1993, p. 15).

Desse modo, evidenciando a importância da literatura na formação crítica do homem, acreditamos que o professor de línguas pode abraça-la no âmbito de sua sala de aula, pois segundo Pinheiro-Mariz (2008, p. 4), “O texto literário pode ser um caminho especial para provocar no aluno o interesse pela cultura e pelas relações interculturais entre a sua cultura e aquela que estuda”.

É bem verdade que o âmbito literário é legitimamente vasto, assim, delimitando esta pesquisa dos vinte e dois países que têm a língua espanhola como oficial, escolhemos pôr em destaque para esse estudo, a literatura de um lugar menos visível, a Guiné Equatorial, um país localizado no oeste da África Central. Pensamos na relevância desta pesquisa quando lembramos que a literatura africana contemporânea de língua espanhola da Guiné Equatorial é pouco difundida na América Latina, na Espanha e nos Estados Unidos da América, é o que afirma Queiroz (2007, p.160).

Portanto, é possível que muitos estudantes brasileiros do ensino de língua espanhola não tenham esse conhecimento por, de fato, não ser explorado no nosso país. Podemos observar essa invisibilidade na observação feita por Queiroz (2007):

[...] entre los idiomas europeos introducidos en el continente durante la empresa colonial, parece ser precisamente el español aquél que presenta el menor número de estudios lingüísticos y literarios desarrollados, dato que seguramente podría explicar el proceso de invisibilización al que está sometido el caso africano dentro de los

estudios hispánicos en general. (QUEIROZ, 2007, p. 160) ¹

Assim, sob a temática literatura hispano-negro-africana, acreditamos que este estudo contribui para a seguinte reflexão: será que o aluno graduando do curso de Letras Espanhol, conta com essa temática na grade curricular do seu curso?

Por não termos essa afirmativa acreditamos que este estudo pode contribuir com essa lacuna direcionando esses alunos, futuros professores de língua espanhola, a outro olhar, pois foi a partir de uma experiência pessoal, docente e estudantil como graduanda do curso de letras/espanhol, que motivou este estudo, a ausência na grade curricular de uma disciplina que apresentasse o conteúdo de tamanha relevância, a literatura-negro-africana.

Dentro do vasto campo da literatura hispano-negro-africana, escolhemos fazer um recorte de uma literatura que ainda não possui tamanha visibilidade, portanto, iremos analisar o conto *La señora del río* presente no livro *Leyendas Guineanas* (1981) da autora Raquel Ilombé, identificando e refletindo os fortes traços de uma marcante identidade cultural negra e a contribuição da literatura infanto-juvenil de Guiné Equatorial para as letras hispânica, delimitando duas categorias de análise: a oralidade e a identidade cultural africana. Como aporte teórico para esta pesquisa, no que diz respeito à categoria da oralidade, nos baseamos nos estudos de Leite (2014) e sobre as definições de identidade cultural, seguimos as ideias definidas por Hall (2014).

Leyendas guineanas e La señora del río

O livro *Leyendas guineanas* é uma compilação de oito lendas, contos tradicionais fang, bubu y ndowe. Entende-se aqui que lendas são as conhecidas histórias surreais que passam de geração em geração, na maioria das vezes através da tradição e da oralidade. O volume possui, ainda, um prólogo, uma introdução, sumário dos contos e uma lista de animais que referencia a aparição de um animal em cada conto.

O prólogo de *Leyendas guineanas* foi escrito por Marina López Benito, datado em julho de 2004 de Dakar (Senegal), nele, Benito nos diz que Ilombé não era uma pesquisadora de fato, era filha da literatura e possuía uma mescla cultural entre Espanha e África. Amava os contos

¹ [...] entre as línguas européias introduzidas no continente durante o empreendimento colonial, parece que é precisamente o espanhol que apresenta os estudos lingüísticos e literários menos desenvolvidos, fato que certamente poderia explicar o processo de invisibilidade ao qual o caso africano é submetido no interior do continente dentro dos estudos hispánicos em geral.

selecionados para o livro e a motivação de buscá-los, partia de uma motivação sentimental que acabou contribuindo significativamente para a sociedade, e para a literatura do país, se tornando um patrimônio cultural.

Os contos são de origem popular, ficções que ensinam verdades e podem moldar a educação de jovens, crianças e adultos; nos contos temos: bruxas, madrastas malvadas, feiticeiros, animais falantes. Mesmo que “pertença” a outras culturas os temas dos contos em *Leyendas guineanas* são universais, sem barreiras e sem limites: “*Para unos, suerte, pra otros por desgracia, los cuentos no tienen fronteras. Tienen el eco de muchas voces, las alas de lo imaginario, la libertad de la creación.*” (BENITO 2004, p. 13) ²

A escrita é a continuidade da oralidade (LEITE, 2014, p.14); sendo praticamente impossível falarmos de literatura africana escrita, sem mencionarmos a oralidade, destacamos que uma não é mais ou menos importante que a outra, no entanto, enfatizamos que a escrita é uma extensão importante da oralidade para disseminação e registro da cultura africana oral.

Ainda segundo Leite (2014, p.14), o legado oral consolidado pelos “mestres” africanos os “griots”, levou a criar a ideia de que a literatura escrita é a continuação da oralidade; críticos e criadores concluem essa ligação “[...] como uma procura de traços reveladores da passagem da oralidade como uma escrita.” (LEITE, 2014, p.14).

Leite (2014, p.15), também afirma que existe um discurso crítico acerca da temática da oralidade africana, que é a afirmação de que a escrita não existia antes da proximidade com os europeus, porém, a autora traz a ideia de dois estudiosos que apresentam opiniões contrárias a essa afirmação. O primeiro é Albért Gérard que afirma em seu estudo *African Languages Literatures* (1990, p.58) que desde o século XIII, na região que hoje está localizada a Etiópia se revelava a importância da escrita, como também em outras áreas da África, se destacando a escrita com caracteres em árabe.

O outro, Cheik Anta Diop, em estudos anteriores, em *Nations Nègres/Cultures*(1971, p.24), defende que a escrita e a civilização egípcia foram fortes influenciadores para a cultura africana. A ideia da aceitação de que a literatura africana moderna nasce da influência dos europeus na África, provoca, dentro do estudo crítico, uma dicotomia: a oralidade é africana e a escrita é europeia, de acordo com Leite (2014).

E aquilo que é um fenômeno acidental, passa a ser encarado como um fenômeno essencial. Ou seja, a “natureza” cultural africana é oral; são os europeus que vieram

² Sorte para alguns, para outros nem tanto, os contos não têm fronteiras. Tem o eco de muitas vozes, asas do imaginário, a liberdade da criação. (Tradução nossa)

perturbar este estado “natural” e adâmico. Um dos pioneiros estudiosos das literaturas africanas, Janheinz Jahn, distingue: “La literatura neoafricana recibe, pues, la herencia de una doble tradición: la literatura africana tradicional y la occidental. Una obra que no presente ningún carácter europeo, es decir, que ni siquiera esté escrita, no pertenece a la literatura neoafricana, sino a la tradicional; la frontera entre ambas es fácil de trazar: es la línea que separa literatura oral de literatura escrita.”³(1971:24) (LEITE, 2014, p.16)

De fato, quando pensamos em cultura africana, automaticamente associamos a característica da oralidade, ela é intrínseca a cultura africana. Não foi por acaso que Raquel Ilombé tentou resgatar em seu livro *Leyendas Guineanas*, contos populares, caracteristicamente africanos. A autora viajou por várias partes do país para pesquisar e escrever contos que expressassem sua raiz, dedicando esses contos a todas as crianças do continente e do mundo. “[...] recorrió todo el territorio nacional según ella, ‘en busca de sus raíces’. El libro [está] dedicado ‘a todos los niños guineanos y a los de los cinco continentes’ (N’GOM, 2015, p.776).⁴

Ainda segundo Leite (2014, p.24), o conto, no contexto da literatura, é e continua sendo considerado o gênero narrativo que possui a “forma mais adequada” e é por excelência africana, diferente do romance que não tem tradição africana e não compõe nenhum elemento significativo dessa cultura.

Embora seja um fato de que ainda hoje as sociedades agrícolas e camponesas africanas, sustentem as tradições orais, como forma de preservação da sua cultura, mais do que qualquer outra estrutura, o conto oral é o universal e comum a todas as culturas, nos afirma Leite (2014, p.25), e é por isso que qualquer cultura se identifica e se apaixona por essas histórias encantadoras.

O conto escolhido como *corpus* desta pesquisa é o conto *La señora del río* que narra a história de uma juvenzinha que se chamava Ilombé, que vivia em um povoado cercado de grandes ceibas, mangueiras e hortas férteis de mandioca e malanga. Era órfã de mãe desde o parto, sendo criada por seu pai, um pobre e honesto pescador. Quando a personagem Ilombé cresce, seu pai sem saber como educá-la, resolve se casar com uma viúva que tinha uma filha. Pouco tempo depois do casamento, saiu para pescar em uma pequena embarcação e nunca mais voltou.

Ilombé vivía em um pequeno poblado rodeado de grandes ceibas, de árboles del mango y de fértiles huertos de yuca y malanga. Ilombé nunca había conocido a su

³ A literatura neo-africana recebe assim a herança de uma tradição dupla: a literatura africana tradicional e a ocidental. Uma obra que não apresenta nenhum caráter europeu, isto é, que sequer é escrita, não pertence à literatura neo-africana, mas à literatura tradicional; a fronteira entre ambos é fácil de traçar: é a linha que separa a literatura oral da literatura escrita. (Tradução nossa)

⁴ [...] percorreu todo o território nacional segundo ela, ‘em busca de suas raízes’. O livro [está] dedicado ‘a todos as crianças guineanos e às pertencentes aos cinco continentes’ (Tradução nossa)

madre, pues ésta había muerto cuando ella nació. La niña se había criado con su padre, un honrado y pobre pescador. Cuando llombé se hizo mayor, su padre, que no sabía cómo educar a una jovencita, se casó con una viuda que tenía una hija y que vivían en el poblado de al lado. Poco después de la boda, el padre salió a pescar con un cayuco y nunca regresó. (llombé, 2004, p 65) ⁵

Ao lermos o trecho inicial do conto, temos a impressão de que já conhecemos uma história parecida com essa, a tão conhecida jovem que se chamava Cinderela, cuja mãe adoece e morre, deixando seu pai viúvo que casa-se com uma mulher que tinha duas filhas e era bastante má.

Era uma vez um homem muito rico, cuja mulher adoeceu. Esta, quando sentiu o fim aproximar-se, chamou a sua única filha à cabeceira e disse-lhe com muito amor: - Amada filha, continua sempre boa e piedosa. O amor de Deus há de acompanhar-te sempre. Lá do céu velarei por ti. E dito isto, fechou os olhos e morreu. A menina ia todos os dias para junto do túmulo da mãe chorar e regar a terra com suas lágrimas. E continuou boa e piedosa. Quando o inverno chegou, a neve fria e gelada cobriu o túmulo com um manto branco de neve. Quando o sol da primavera o derreteu, o seu pai casou-se com uma mulher ambiciosa e cruel que já tinha duas filhas parecidas com ela em tudo. (GRIMM, 2013)

A história das protagonistas llombé e Cinderela são bem próximas, ambas perdem a mãe muito cedo, seus pais se casam com mulheres viúvas, de má índole, e ambas possuem filhas, a madrasta de llombé tinha uma filha e a de Cinderela tinha duas. Há algumas características semelhantes nesses dois contos, porém há algumas diferenças bem interessantes a começar pelas próprias protagonistas.

Nos contos de fadas⁶, Cinderela é uma jovem branca de olhos azuis, em *La señora del río* percebemos que a autora Raquel llombé apresenta uma protagonista que possui seu próprio nome. Acreditamos que o batismo tem o propósito de afirmar a sua cultura, sua identidade, colocando-se como a “princesa” do conto, princesa negra e africana. Sabemos da facilidade que as crianças têm em se identificar com os “heróis” de contos infantis, é perceptível a atenção com que se dedicam quando escutam ou acompanham uma história. Elas de fato se imaginam no enredo e viajam nas emoções que as narrativas apresentam, acreditamos que foi essa atração que a autora teve a intenção de explorar ao escrever esse conto, oferecendo a oportunidade das crianças africanas e negras se identificarem com a história, que além da questão referente ao

⁵ O llombé vivia em uma pequena cidade cercada de grandes ceiba, mangueiras e férteis pomares de mandioca e malanga. llombé nunca conheceu sua mãe, que morreu quando ela nasceu. A menina cresceu com o pai, um pescador honesto e pobre. Quando llombé ficou mais velha, seu pai, que não sabia como educar uma jovem, casou-se com uma viúva que tinha uma filha e que morava na cidade vizinha. Logo após o casamento, seu pai saiu para pescar com uma canoa e nunca mais voltou. (llombé, 2004, p 65). (Tradução nossa)

⁶ A expressão “**Contos de fadas**” são histórias que têm sua origem na cultura *céltico-bretã*, na qual a fada é um ser fantástico com grande importância. Traz elementos da tradição oral de um tempo distante em que não havia a preocupação com a formação infantil. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>. Acesso em: 06.06.2019.

nome e as características físicas, ainda apresenta uma série de referências relacionadas aos costumes e tradições da África.

Candido (2002, p. 175), nos diz que a literatura pode funcionar como um instrumento importante relacionado à educação familiar, de grupos ou escolar, uma vez que o texto ficcional apresenta valores que a sociedade preconiza, bem como tem o caráter de se proporcionar a reflexão, promovendo o questionamento e ajudando na formação da personalidade.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto à literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, nas não segundo as convenções seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

Assim, através desse conto, que por si só já traz consigo a característica de um ensinamento, de uma reflexão, Ilombé proporciona ao leitor um momento reflexivo ressignificando o famoso conto de fadas, Cinderela, para a realidade africana, proporcionando às crianças guineanas oportunidade de serem reconhecidas e se identificarem com a história.

Como já comentado, Guiné Equatorial foi domínio da coroa espanhola durante anos e de acordo com os estudos de Hall (2014, p. 09), aquele sujeito que é escravizado encontra-se descentrado de si e descentrado de seu lugar social e cultural, devido à situação de submissão a seus colonizadores, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2014) fala da evolução da identidade do sujeito e discute acerca de um possível declínio no que diz respeito a essa identidade, o autor afirma, ainda, que falar sobre identidade é algo complexo, pouco desenvolvido e pouco entendido, porém defende que hoje há vários tipos de identidades e que o indivíduo moderno já não é mais visto como unificado, mas fragmentado, deslocado. (HALL, 2014, p. 08).

De acordo com Hall (2014, p. 09), as sociedades modernas no final do século XX passaram por mudanças estruturais, mudanças estas que estão transformando a identidade das pessoas, provocando reflexões que tínhamos de sujeito integrado. Fragmentando, por exemplo, a consolidação que se tinha em relação à etnia, a raça, ao gênero, a sexualidade, a nacionalidade, etc.

Percebemos que Raquel Ilombé, busca consolidar o espaço identitário da sua raça e da cultura, se inserindo como personagem principal no conto, na busca de conquistar seu espaço, o

espaço da sua raiz, por isso faz questão de destacar características da natureza tipicamente africana quando menciona que a personagem llombé vivia em um bosque cercado de Ceibas, mangueiras, e terras férteis de plantação de mandioca e malanga.

Sabemos que a Ceiba é uma árvore muito comum na África e, segundo Queiroz (2018), é símbolo também de Guiné Equatorial. É uma referência muito importante para escritores africanos, em especial, a guinéu-equatoriana autora do conto que estamos trabalhando.

[...] evocou textualmente em seu primeiro livro de poesias a árvore sob cuja sombra as antigas sociedades bantas se reuniam para o compartilhamento dos saberes tradicionais. Associado à publicação do primeiro livro infantil de narrativas curtas (Leyendas Guineanas, 1980), bem como da supracitada primeira antologia individual de poemas autorais femininos da Guiné Equatorial (Ceiba, 1978)". (QUEIROZ, 2018)

A língua é nossa identidade, nossa personalidade, neste caso está nos referindo à língua escrita, Mey (2002, p. 76), nos diz que a língua não é apenas a expressão da alma, do íntimo do indivíduo, é a maneira pela qual a sociedade se expressa e é através da língua espanhola que Raquel llombé mostrar a importância da sua cultura, para desmistificar o racismo e minimizar a exclusão da sociedade guineana.

Ainda segundo Mey (2002, p. 85) "o racismo é uma ideologia destinada a manter os oprimidos subjugados; e, nesse jogo, 'o roto explora o mal vestido': o racismo é perpetuado por todas as classes de uma sociedade que se organiza de acordo com os princípios de mercado, ou seja, o da obtenção de lucro." O mercado vende histórias de protagonistas brancas e olhos claros, porém o conto de llombé apresentam princesas negras, desmistificando e combatendo essa ideia do racismo.

Outra característica encontrada no conto é a presença de elementos sobrenaturais, particularidade das narrativas orais; é típico encontrarmos personagens que possuem poderes. Vejamos o trecho a seguir:

Un día que llombé se encontraba en el bosque recogiendo leña para el fuego de la cabaña, se encontró de repente con una intensa luz que venía del río. La luz se hizo cada vez más fuerte y vio aparecer ante ella una mujer muy bella, que le dijo con dulzura:

_ llombé, sé que trabajas mucho y estás cansada, y dando con su mano en el "nkué" lo llenó de leña.

_ Anda, vete a descansar y lleva la leña a tu madrastra, pero no digas nada de lo que has visto. llombé volvió a la cabaña sin darse cuenta de que su frente lucía una gran estrella. Al verla la madrastra le dijo:

_ ¿Qué es lo que tienes en la frente? Se acercó a ella queriendo arrancarle la estrella y viendo que no podía, la madre y la hija taparon a llombé la frente con una hoja para que nadie se fijara en ella.

_ Ahora nos contarás por qué tienes esa estrella.

llombé no contestó obedeciendo a la señora del río. (ILOMBÉ, 1981, p. 66)⁷

Como podemos observar, temos aqui a presença de uma figura sobrenatural, dotada de poderes mágicos. A senhora do rio aparece para personagem llombé, a senhora parece já conhecer a história de vida de llombé, pois afirma que a garota tem trabalhado demais e está muito cansada e veio ao seu auxílio para ajudá-la, poupando-a de buscar lenha no bosque, enchendo em um passe de mágica ela o cesto de llombé. Além disso, a senhora do rio, marca a jovem com uma estrela na testa, que de acordo com o nosso conhecimento de mundo, baseado em expressões populares, uma pessoa que tem uma estrela na testa é considerada uma pessoa de bastante sorte e significa um sinal de que tudo dará certo.

Neste trecho percebemos ainda, uma expressão metafórica, como a personagem llombé era uma pessoa de boa índole e possuía um brilho próprio, sua madrasta e a filha dela estavam sempre incomodadas com a garota, despertando a inveja, por tanto, preferiram tapar sua testa com uma folha para que a estrela não pudesse ser vista por ninguém.

A senhora do rio reaparece em outro momento do conto, com o intuito de ajudar mais uma vez a jovem llombé, ela estava triste porque o Rei daria uma festa para encontrar uma mulher para seu filho e ela não iria, foi proibida por sua madrasta e teria de ficar trabalhando. Ao chegar ao rio à estrela de sua testa se ilumina com tamanha força e de repente lhe aparece à mesma senhora do rio.

[...] vio con asombro que aparecía la señora que le había ayudado el día anterior a llenar su "enkué" de leña. Ella levantó su brazo formando un camino plateado en el río por donde fue andando hasta llegar a llombé.

_ Dime niña qué te pasa, ¿por qué estás tan triste?

_ Me encuentro muy sola, señora, mi madrastra y su hija se han marchado dejándome sola, no han querido llevarme al "balele" que da el rey para elegir esposa para su hijo.

_ Y ¿por qué no vas tú sola?

_ Me regañarían si a su vuelta vieran que no tienen todas las cosas preparadas. Además, cómo iba a ir se no sé dónde está el poblado grande del rey.

La señora miró con ternura y le dijo:

_ Bien llombé, irás a ese "balele".

Extendió sus brazos y aparecieron dos hermosos antílopes que remolcaban una gran concha de carey.

⁷ Um dia, quando llombé estava na floresta recolhendo lenha para o fogo da cabana, de repente se encontrou uma luz intensa vindo do rio. A luz ficou mais forte e viu uma mulher muito bonita aparecer diante dela, que lhe disse docemente:

_ llombé, eu sei que você trabalha muito e está cansada, e colocando a mão no "nkué" o encheu de lenha.

_ Vá descansar e leve a lenha para sua madrasta, mas não diga nada do que viu. llombé retornou à cabana sem perceber que sua testa ostentava uma grande estrela. Quando sua madrasta percebeu lhe disse:

_ O que você tem na testa? Aproximou-se dela querendo arrancar-lhe a estrela e vendo que ele não podia, a mãe e a filha cobriram a testa de llombé com uma folha para que ninguém a notasse.

_ Agora você vai nos dizer por que você tem essa estrela.

llombé não respondeu obedecendo à senhora do rio (ILOMBÉ, 1981, p.66).

_ Estos antílopes te llevarán a la gran fiesta del rey.
_ Señora cómo voy a ir así sucia y sin las cosas apropiadas para el "balele". _ Si es verdad, se me olvidaba. La señora puso las manos sobre los hombros de llombé, dejándola más bella que nunca.
_ Anda, súbete en la concha, que los antílopes te llevaran casi volando. llombé se montó en la concha y los antílopes iniciaron su marcha hasta el poblado del rey. (llombé, 1981, p. 69)⁸

Com um toque nos ombros da garota, assim como uma fada madrinha do conto de Cinderela, a senhora do rio transforma o momento triste de llombé em pura felicidade com seu poder mágico. E no intuito de reafirmar a identidade africana, a autora traz em seu texto aspectos caracteristicamente africanos, mencionando os antílopes, mamíferos de médio porte encontrados na África, referenciando a natureza, os povoados, descrevendo com grande destaque o rio, os bosques e as comidas como a mandioca e malanga.⁹

O gênero textual conto, tem como uma de suas características a questão do ensinamento, da moral da história, que geralmente aparece no final com o intuito de deixar uma mensagem para o leitor. llombé, protagonista do conto, não tinha uma boa relação com sua madrasta e a filha dela, foi humilhada, presa e obrigada a trabalhar para elas, porém ao final llombé casa-se com o filho do rei e muda de vida, a protagonista não quis vigar-se delas, pelo contrário, demonstra compaixão e não guarda rancor com aquelas que haviam a maltratado durante anos.

Se dio la noticia por todos los poblados que hijo del rey se uniría a muchacha más bella la de la estrella en la frente. Al oír esto, Nguanga y su madre enfermaron de rabia llenándoseles los labios y la boca de granos. La bondad de llombé era tan grande que pidió a su futuro esposo que su madrastra y su hermanastra Nguanga vivieran en el poblado grande en una choza cerca de ellos donde no les faltara de nada. El hijo del rey aceptó la petición mandándolas llamar. (LLOMBÉ, 1981, p. 73)¹⁰

⁸ [...] viu com espanto que apareceu a senhora que tinha lhe ajudado no dia anterior enchendo seu "enkué" de lenha. Ela levantou o braço formando um caminho prateado no rio por onde caminhava até chegar a llombé.

_ Diga-me pequena, o que há de errado com você, por que estás tão triste?

_ Eu me sinto muito sozinha, senhora, minha madrasta e sua filha foram embora me deixando sozinha, não quiseram me levar para ao "balele" que o rei dará para escolher uma esposa para seu filho.

_ E por que você não vai sozinha?

_ Elas me repreenderiam se percebessem que não tinham tudo preparado. Além disso, como eu iria se não sei onde fica o grande povoado do rei.

A senhora olhou com ternura e disse:

_ Bem llombé, você irá a esse "balele".

Estendeu seus braços e apareceram dois belos antílopes que estavam rebocando uma grande concha de casco de tartaruga.

Estes antílopes vão levá-lo a grande festa do rei.

_ Senhora, como irei assim, suja e sem as coisas apropriadas para o "balele"? _ Sim é verdade, eu esqueci. A senhora colocou as mãos nos ombros de llombé, deixando-a mais bonita do que nunca.

_ Vá em frente, pegue a concha que os antílopes vão te levar quase voando. llombé montou na concha e os antílopes iniciaram sua corrida até a cidade do rei. (llombé, 1981, p. 69)

⁹ Malanga: Nome popular de uma planta da família das aracáceas. Um tipo de raiz. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/malanga/13653/>. Acesso em: 06.06.2019.

¹⁰ A notícia foi dada por todas as aldeias que o filho do rei se uniria a garota mais bonita da estrela na testa. Ao ouvir isso, Nguanga e sua mãe ficaram doentes com feridas na boca e lábios de espinhas. A bondade de llombé foi tão

Ilombé pede a seu futuro marido para trazer sua madrasta e Nguanga para morar em uma cabana no povoado grande, perto de onde ela viveria para que tivesse a certeza que não iria faltar nada para elas.

Diante das reflexões pautadas nos aspectos das tradições orais, com reflexos na escrita, podemos destacar os fortes traços da identidade cultural africana através da influência das línguas e da cultura nativa na língua espanhola. Assim, durante o conto a autora utilizou várias vezes as palavras “nkué” e “enkué” (ambas significam “cesta”), de maneira proposital, com a intenção de enaltecer a cultura africana, mantendo aspectos linguísticos e culturais, por isso não traduziu a palavra para a língua espanhola, porém não se tratava de uma cesta comum, era um “enkué”, objeto tipicamente africano.

Outra palavra que a autora utiliza é “balele”¹¹, que significa uma dança executada pelos nativos de algumas cidades africanas ao som de tambores primitivos, do mesmo modo Ilombé, intencionalmente faz questão de manter a palavra original em vez de traduzi-la para “baile”. Essa escolha também se dá pelo mesmo critério já mencionado, “balele” é diferente de “baile”, “Balele” é uma dança caracteristicamente africana, com uso de tambores e passos africanos, geralmente em “bailes” o estilo de dança é uma valsa, daí a intenção de preservá-la, pois se a traduzisse mudaria todo o sentido da história.

Considerações finais

Com o objetivo analisar o conto *La señora del río* presente no livro *Leyendas Guineanas* (1981) da autora Raquel Ilombé, buscamos refletir e identificar fortes traços de uma marcante identidade cultural negra, mostrando a contribuição da literatura de Guiné Equatorial para as letras hispânicas, na tentativa de contribuir com a formação de estudantes e futuros professores de língua espanhola, ampliando seus olhares, tendo em vista a importância do conhecimento literário e da cultura africana na composição das letras hispânicas.

Por fim, acreditamos que o presente estudo tem como uma das ideias centrais a certeza de que a literatura é capaz de contribuir significativamente com o aprendizado de uma língua

grande que ela perguntou a seu futuro marido que sua madrasta e sua meia-irmã Nguanga poderiam morar na grande cidade em uma cabana perto deles, onde não lhes faltaria nada. O filho do rei aceitou o pedido mandando chamá-las. (ILOMBÉ, 1981, p. 73)

¹¹ Fonte: <https://educalingo.com/pt/dic-es/balele>. Acesso em: 06.06.2019.

estrangeira, pois ela instiga, inspira e amplia conhecimentos, além de proporcionar o aprendizado de uma cultura que não é a sua. O texto literário pode nos levar a realização de leituras reflexivas, fazendo com que o leitor se esforce para decodificar o que não está explícito, ou seja, o que está nas entrelinhas, este exercício proporciona o desenvolvimento do senso crítico, tornando-o um cidadão participativo na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília. MEC Ministério da Educação. 2008;
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *textos de intervenção*. 34 ed. São Paulo: Duas cidades, 2002;
- _____. O direito à literatura. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995;
- CREUS, Jacint. Oralidad y literatura en Guiné Equatorial. *Palabras*, Madrid, v. 01, p. 61-72, 2009;
- GRIMM, Irmãos – *Gata Borralheira*. In *Contos Completos – 1ª Ed.* – Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2013. ISBN: 9789896442491;
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Sob a direção de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2014;
- ILOMBÉ, Raquel. *Leyendas guineanas*. Senegal. Editorial Malamba. 1981;
- NDONGO-BIDYOGO, Donato. Hispanidad en Africa, 2000, Año III, época II, n. °6, 1986;
- NGOM, Mbaré. *La literatura africana de expresión castellana: La creación literaria en Guinea Ecuatorial*. Revista Hispania, v. 76, n. 3, p. 410-418, set. 1993;
- PINHEIRO-MARIZ, J. O texto literário em aula de francês de língua estrangeira (FLE). 2007. 284 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Francesa. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo;
- _____. Sobre a relação entre língua e literatura na formação de professores de FLE. Em um contexto brasileiro. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org.). *Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos*. Campina Grande: Bagagem, 2012. P. 167 – 190;
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. *As escrituras do verbo: dizibilidades performáticas da palavra poética africana*. 2007. 310 folhas: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco;
- _____. Otras literaturas hispánicas: las letras negroafricanas de Guinea Ecuatorial. In: I

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas / V Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2008;

ANEXOS:

Imagem 01: Foto da capa do Livro *Leyendas Guineanas*

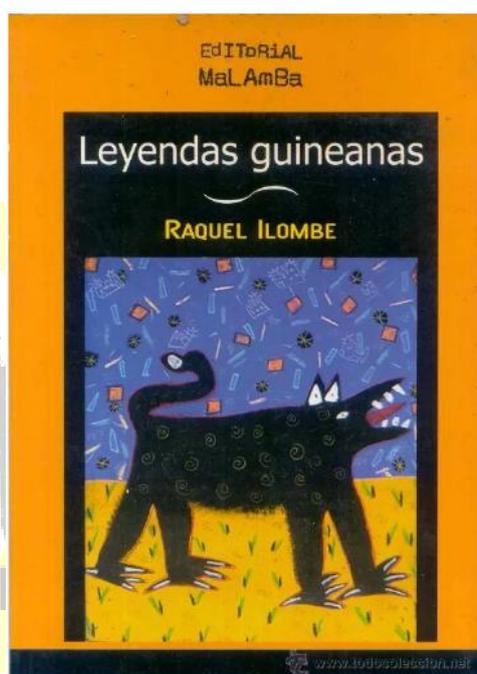
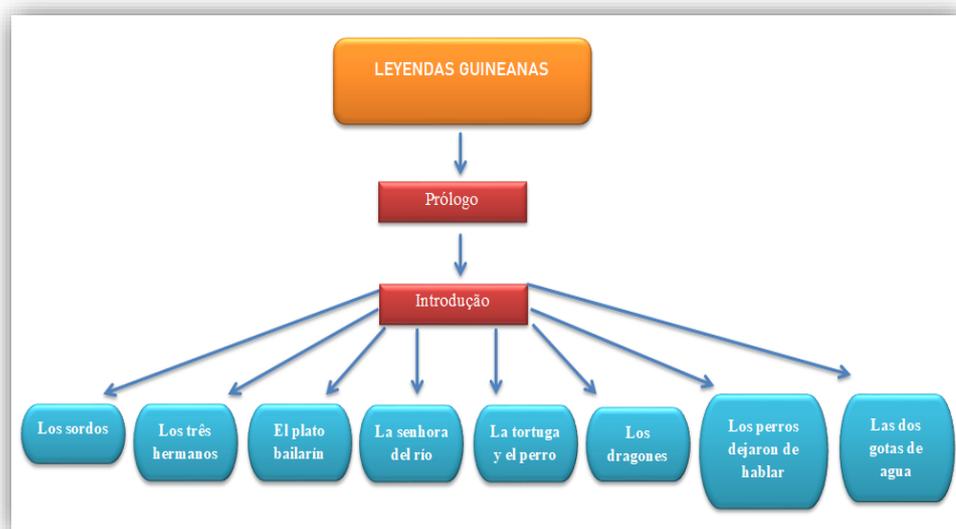


Imagem 02: Estrutura do Livro *Leyendas Guineanas*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Eco e memória: a escrita literária como representação da mulher negra nos poemas *Vozes-mulheres* e *Frutífera* de Conceição Evaristo

Alan Nascimento Rodrigues^{1*}
Cláudia Maria Gomes de Araújo^{2**}
Mylena de Lima Queiroz^{3***}

RESUMO

Estudos realizados pela crítica literária feminista a partir da década de 1970 têm indicado que as mulheres sempre produziram literatura no Brasil, porém somente a partir do século XIX tenham encontrado espaço para publicações de suas criações literárias. A crítica literária feminista possibilitou à discussão sobre a condição da mulher na literatura e fomentou questionamentos sobre a centralidade do cânone literário, considerado marcadamente masculino, patriarcal. As teorias feministas pressupõem um lugar de destaque dado a uma questão fundamental não privilegiada pelas outras teorias, a saber: a autoria feminina, e a mulher escritora como sujeito com suas especificidades humanas, morais, políticas e social. É neste sentido que objetivamos compreender o lugar da mulher negra como produtora e objeto representado nos textos literários. Assim, analisaremos os poemas “Vozes-Mulheres” e “Frutífera” da escritora Conceição Evaristo (1946), a fim de compreendermos aspectos da identidade e autoria literária da escritora-mulher-negra. Ao analisarmos os poemas foi possível concluir que os poemas da autora retrata e ressignifica o olhar sobre a mulher negra; indica especificidades da voz/autoria feminina ao manifestar na sua poesia vivências e experiências ligadas ao contexto étnico-racial dos negros africanos outrora escravizados no Brasil. Ela retoma aspectos da cultura africana (a oralidade, a memória, a ancestralidades), enquanto reflete sobre o lugar que as mulheres negras ocuparam/ocupam na construção do capital social ontem e hoje. Desse modo, o presente estudo justifica-se por promover o debate na área relacionada aos estudos de literatura afro-brasileira na medida em que propõe discutir sobre o papel da mulher na literatura, mais especificamente da mulher negra. A literatura produzida por mulheres pode carregar uma identidade, traduzir a visão da mulher sobre sua realidade social na qual vive e carregar modos próprios de fazer poesias.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Evaristo; Escrita Feminina; Autoria.

RÉSUMÉ

Des études menées par la critique littéraire féministe des années 1970 ont montré que les femmes ont toujours produit de la littérature au Brésil, mais ce n'est qu'à partir du XIXe siècle que les créations littéraires ont été publiées. La critique littéraire féministe a permis de discuter de la condition des femmes en littérature et de poser des questions sur

^{1*} Mestrando na linha de pesquisa Ética e Filosofia Política (PPGF/UFPB) e estudante do curso de Letras Português (UFCG), atua no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional – e-mail: alanmns10@hotmail.com.

^{2**} Estudante do curso de Letras Português (UFCG), atua como professora na rede municipal de Campina Grande, PB. - e-mail: claudia_mariacg@hotmail.com.

^{3***} Doutoranda na linha de pesquisa Literatura e Hermenêutica pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB) - e-mail: myi@hotmail.com.br.

la centralité du canon littéraire, considéré comme nettement masculin, patriarcal. Les théories féministes présupposent une place de choix dans une question fondamentale qui n'est pas privilégiée par d'autres théories, à savoir: la paternité féminine, et l'écrivaine en tant que sujet avec ses spécificités humaines, morales, politiques et sociales. C'est dans ce sens que nous visons à comprendre la place de la femme noire en tant que productrice et objet représenté dans des textes littéraires. Ainsi, nous analyserons les poèmes "Voices-Women" et "fructueux" de l'écrivain Conceição Evaristo (1946), afin de comprendre les aspects de l'identité et de la paternité littéraire de l'écrivaine noire. En analysant les poèmes, il a été possible de conclure que les poèmes de l'auteur dépeignent et resignifient le regard sur la femme noire; Il indique les spécificités de la voix féminine / de l'auteur dans l'expression, dans sa poésie, d'expériences et d'expériences liées au contexte ethnique-racial des Africains noirs jadis réduits en esclavage au Brésil. Il aborde des aspects de la culture africaine (oralité, mémoire, ascendance), tout en réfléchissant à la place qu'occupent / occupent les femmes noires dans la construction du capital social hier et aujourd'hui. Ainsi, la présente étude se justifie par la promotion du débat dans le domaine lié aux études de littérature afro-brésilienne, car elle propose de discuter du rôle des femmes dans la littérature, en particulier des femmes noires. La littérature produite par les femmes peut porter une identité, traduire le point de vue d'une femme sur sa réalité sociale dans laquelle elle vit et porter ses propres façons de faire de la poésie.

Mots-clés: Conceição Evaristo; Écriture féminine; La paternité.

1 Introdução

Ao longo dos anos, a discussão em torno da literatura de autora feminina vem sendo ampliada, mais decisivamente a partir da década 1970, quando a crítica feminista⁴ faz emergir um outro olhar sobre questões, até então, tidas como verdades absolutas (ZOLIN, 2009). Isso significou um novo momento no campo epistemológico do saber literário, que não mais se pautava pelos ideais naturalistas e biológicos da condição feminina ou pela construção do ideário masculino que acaba determinando o que é ser mulher. Desse modo, o pensamento feminista contemporâneo surge questionando os lugares comuns nos quais são postos às mulheres na sociedade. Estudos que buscam entrever as relações de poder que determinam como as coisas são como são. O lugar da mulher na sociedade e seus pressupostos para ser como é: muitas vezes desprestigiado, desprezado e sem voz. Diante desse contexto, a crítica literária feminista vai reclamar o lugar da mulher no cânone literário e reivindicar o reconhecimento da existência de diferentes autoras na história da literatura.

Os estudos realizados pela crítica literária feminista nos ajudam olhar para a poesia escrita por mulheres com a perspectiva de fazer revelar todo o campo de construção artística dessas autoras: tais construções podem falar do contexto social das autoras; revelar o olhar para a condição humana na perspectiva da mulher; reverberar o contexto histórico em que a mulher escreve; suas intuições e modos de ver e falar sobre o mundo na literatura, mesmo se tratando de uma obra artística. Por tanto, falar de mulher a partir da literatura (poesia, conto, romance), de certo modo, é reconhecer que ela nem sempre esteve numa condição privilegiada, muito mais

⁴ Entendemos feminismo tal como apregoado por Zolin (2009), que o compreende como categoria política, não pejorativa, entendido como movimento que busca a ampliação dos direitos civis e políticos da mulher.

pelas cargas preconceituosas que recaem sobre a mulher que escreve. Afinal, a quem serve uma mulher que faz literatura? Perguntam os mais dissonantes discursos que ainda aprisionam o “ser mulher” em quadros fechados, em que assumem apenas o papel de cuidadoras do lar, dos filhos, ou da economia doméstica.

Movidos pela reflexão crítica sobre o contexto da mulher na literatura, voltando nosso olhar mais especificamente à mulher negra, tal qual representada por Conceição Evaristo, é que escolhemos como foco do presente estudo os poemas: “Vozes-Mulheres” e “Frutífera”. A partir da análise dos poemas da autora objetivamos tecer algumas considerações sobre a voz e autoria feminina na literatura, considerando o modo como a autora representa a mulher negra na poesia.

Apesar da riqueza poética presente em seus poemas, percebida pelas diferentes temáticas abordadas, pelas construções poéticas em rimas, tons e descrições de memórias e lembranças em seus poemas, nos ocuparemos em analisar “Vozes – Mulheres” e “Frutífera” (2008): indicaremos como a escritora constrói uma poesia em que o eu-lírico é feminino e negra; ela busca construir sua liberdade retratada na poesia para além dos ditames de uma cultura patriarcal e escravista; é possível entrever o olhar e a voz da mulher sobre o que significa ser mulher negra ontem e hoje. Conceição Evaristo, em sua poesia, entre outras, traça um perfil sobre o corpo feminino da mulher negra, enquanto indica sua visão do que é ser mulher que vive e deseja. Com isso, entendemos ser possível percebermos como a literatura de autoria feminina traduz a visão da mulher sobre a realidade na literatura. Aliado a isso, concordamos com a reflexão da filósofa Djamila Ribero sobre como “Pensar feminismo negro é pensar projetos democráticos.” (2018, p. 7).

Ao analisarmos os poemas compreendermos que a literatura não é razão direta do contexto histórico-cultural na qual a autora se encontra, mas ela pode refletir e carregar “[...] marcas culturais que afetam os processos de formação, com suas peculiaridades e possibilidades, ou seja, o registro de uma construção das diferenças e das distintas formas de se lidar com as experiências do desenvolvimento social e cultural do indivíduo e da coletividade.” (ZINANI e POLESSO, 2010, p. 100). Assim, propomos fazer uma leitura dos poemas de Conceição Evaristo, buscando fazê-la reluzir a si mesma, para além de interpretações prontas e acabadas. E, desse modo, é importante que a poesia da autora encontre, neste trabalho, seu devido lugar enquanto ato criativo.

2 Estudo culturais, crítica feminista e a representatividade da voz e autoria feminina na

literatura: breve contextualização

É importante ressaltar que, ao longo do período histórico brasileiro, desde o início da colonização portuguesa que por aqui se instalou no começo século XVI, é somente no final do século XIX e início do século XX que as mulheres começam a aparecer, ainda que de modo pouco expressivo, no cenário literário nacional, exemplo claro é a publicação de *Úrsula* (1859), da afro-brasileira abolicionista Maria Firmino dos Reis, que ainda não tem seu merecido lugar na historiografia literária nacional mesmo na contemporaneidade. Ainda assim, as mulheres têm escrito e expressado, em diferentes gêneros literários, seu modo de pensar e fazer artístico com a linguagem literária. Assim, de certo modo, o nosso trabalho aqui resgata um pouco deste olhar sobre a produção das mulheres na literatura no Brasil, produção que resguarda um número grande de escritos de mulheres, mas que ainda tem encontrado várias barreiras para se firmar como literatura. Obras que muitas vezes foram contestadas, simplesmente pelo fato de ser uma escrita que se pauta a partir de outras formas e não aquelas já consagradas pelo cânone ou pela ideologia patriarcal.

Nesse sentido, segundo Zolin (2009), como resultado da crítica feminista ao (não)lugar da mulher na literatura, é que tem se consolidado um ponto de análise literária, fundamentada pelos estudos culturais, e que tem posto em evidência a literatura de autoria feminina. Crítica literária que, além de desvelar as relações do poder e dominação que historicamente tem recaído sobre as mulheres, vem também questionado pontos centrais, tais como: a concepção de identidades únicas, de heteronormatividade, cânone, escrita e autoria. Questões essas tidas, por muito tempo, como inquestionáveis pois já se encontravam estabelecidos no *status quo* de uma sociedade predominantemente enviesada por uma ideologia patriarcal, machista, heteronormativa e branca. Segundo Zolin (2009, p. 218):

[...] a crítica literária feminista é profundamente política na medida em que trabalha no sentido de interferir na ordem social. Trata-se de um modo de ler a literatura, confessadamente empenhado, voltando-se para a cultura discriminatórias das ideologias de gênero, construídas, ao longo do tempo, pela cultura.

Nesse sentido, a leitura e análise do texto literário pode ser realizada a fim de que se evidencie marcas deixadas pelas diferenças de *gênero*. É olhar o texto com senso crítico, para que se indique as amarras que ainda hoje são colocadas às mulheres. É ampliar esse olhar sobre

o texto, desfazendo convenções e preconceitos estabelecidos que estipula um padrão específico de feminilidade dentro da tradição literária. Conforme Zolin: “Trata-se de tentar romper com os discursos sacralizados pela tradição, nos quais a mulher ocupa, à sua revelia, um lugar secundário [...] marcado pela marginalidade, pela submissão e pela resignação.” (2009, p. 218).

O que temos visto desde os primeiros movimentos em que as primeiras mulheres começam a publicar no Brasil é essa busca por um lugar ao sol. Quando ainda tinham que usar codinomes, com o objetivo de desvencilhar dos obstáculos impostos aos seus escritos pelo simples fato de serem mulheres, elas vêm implementando um verdadeiro construto teórico e literário que justifica seus posicionamentos no mundo. É neste sentido que a crítica feminista e a tradição de autoria feminina têm buscado falar em desconstruir esse lugar de alteridade colocado pela tradição patriarcal. Os textos das escritoras problematizam a condição relegada as mulheres, como outro: o outro que falta, que é incompleto, que não tem identidade, pois, muitas vezes não passa de sombra: sombra de outro considerado completo, pleno do ser e do fazer (o outro masculino).

A literatura de autoria feminina, desse modo, tem buscado reconstruir não somente o espaço político, histórico-social, em que as mulheres têm suas ações e protagonismo silenciado. Como podemos constatar pelo trabalho da professora pesquisadora Rita Terezinha Schmidt numa pesquisa sobre a literatura escrita por mulheres, na qual ela apresenta um contexto histórico e o (não)lugar da mulher escritora no século XIX. Momento em que as mulheres não tinham (quase) e/ou nenhum reconhecimento literário. O trabalho da referida professora resultou na formulação de uma “Antologia de Escritoras Brasileiras do Século XIX” (2000), a qual resgata a escrita, o imaginário e a voz da produção literária feminina, que, devido aos pressupostos patriarcais (o homem como criador) acabam por se constituir sobre esse outro feminino, esse não constituído como sujeito, mas objeto. (SCHMIDT, 2017). Assim, mesmo as mulheres produzindo competentemente literatura, igualmente, ou até mesmo de modo superior aos homens consagrados pelo cânone da autoria, a tradição do homem como o criador acaba por silenciar a autoria feminina relegando para elas espaços secundários.

Quando falamos na busca que tem empreendido a literatura de autoria feminina por ter representatividade nos diferentes espaços, estamos falando também do modo com a escrita tem se efetivado em vista de se firmar como diferentemente outro, porém um outro que não é símbolo da carência, mas do resultado da busca pela construção de uma firme tradição literária de autoras mulheres; de uma busca pela efetivação de uma escrita que desacostume o olhar do leitor sobre

a mulher que é representada na literatura. Uma busca por firmar uma identidade própria ao mesmo tempo múltipla, que consiga abarcar os diferentes segmentos dos quais as mulheres fazem parte; sejam eles o seguimento das mulheres negras, das mulheres brancas e de classe média, ou seja, uma identidade que não queira para si o que a traição conservadora sempre quis: enquadrar a imagem e o discurso feminino em expressões únicas, muitas vezes relegadas a simples musas e estereótipos sexualizados.

Portanto, podemos dizer que as mulheres não só “acordaram” do sono letárgico, como não aceitam mais o lugar subalterno que lhes é imposto. Isso vem ocorrendo, também, a partir da abertura de espaços realizados por pioneiras, tais como Virginia Woolf e Simone de Beauvoir, ainda no século XIX, que foram algumas das primeiras escritoras a refletir criticamente sobre a posição da mulher na literatura, dela como outrora e como detentora de representação artística (DUARTE, 2003). A partir das discussões sobre a problematização posta sobre a existência ou não de uma escrita feminina, pautada na diferença, em dados biológicos, em embasamentos psicológicos, linguísticos e culturais, tornam-se cruciais na tentativa de definir aspectos da escrita de mulheres. Sobre a possibilidade ou não de uma escrita e autoria feminina, segue as seguintes questões ainda hoje em aberto:

No século XIX, Virginia Woolf, coloca em cena a questão da experiência, ou seja, o pensar coletivo que contraria a obra literária. Analisando as escritoras do século citado, como: Maria Lacerda de Moura, Rosa Marie Muraro e outras, Woolf vai enfatizar a reclusão das mulheres como um importante aspecto que difere o escrever feminino, sobretudo, pela reflexão feita dando grandiosa contribuição no ensaio “Um teto todo seu”⁵⁶, de 1926.

O conflito travado entre a mulher literária e a mulher estereotipada pela cultura androcêntrica, traz explicitamente, conforme Moreira (2003), a marca de um discurso narrativo singular e de convicções próprias, o qual suscitou inúmeros questionamentos. Se uma obra escrita sob a ótica da mulher, ela só pode ser feminina. Por outro lado, se a linguagem e estilo da obra criticam uma suposta universalidade dos valores masculinos, estamos diante de uma produção feminista como processo evolutivo da discussão. Na atualidade, já se considera a possibilidade de

⁵ Baseado em palestras proferidas por Virginia Woolf nas faculdades Newham e Girton em 1928, o ensaio “Um teto todo seu” é uma reflexão acerca das condições sociais da mulher e a sua influência na produção literária feminina. A escritora pontua em que medida a posição que a mulher ocupa na sociedade acarreta dificuldades para.

⁶ Expressão livre de seu pensamento, para que essa expressão seja transformada em uma escrita sem sujeição e, finalmente, para que essa escrita seja recebida com consideração, em vez da indiferença comumente reservada à escrita feminina da época. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-um-teto-todo-seu-virginia-woolf-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>>> Acesso em: 03 de dez. de 2018

não dissociação entre conceitos de feminismo e feminista para a escrita. Nessa direção, sinalizaram críticas, como: Elaine Showalter, Jane Flax entre outras.

É fato hoje que para muitos estudiosos da literatura, as mulheres foram grandes contribuidoras, sobretudo na manutenção de narrativas canonizadas que propagavam os valores patriarcais, como assegura Moreira (2003) e que, por tanto, não representaram perigo à sociedade. Porém, quando elas se tornaram narradoras de seus próprios textos, a ameaça se instalou, colocando dúvida a autenticidade de suas criações.

Examinando o caráter criativo das mulheres, seria lastimável comparar a forma de escrever entre homens e mulheres, mas, no universo feminino, não há recordações de batalhas, porém haverá lembranças de dores de partos, de corpos e pratos lavados. Assim como a organização de banquetes requintados entre famílias e elas. Talvez disso resulte o fato de que as mulheres terem construídos seus enredos obviamente a partir da cotidianidade da sua vida de mulher, como afirma Moreira (2003). Assim, romancistas pioneiras, como: Jane Austin e Charlotte Bronte (século XIX) escreviam sobre relações pessoais que se apresentavam diante dos seus olhos e que faziam parte da sua vida cotidiana. Foram mestras na arte literária mesmo quando às mulheres não eram dadas todas as condições para uma formação rica e adequada. Apesar da falta do acesso, muitas vezes, aos meios de conhecimento (livros, escolas, faculdades.), devido a reclusão doméstica, as mulheres continuava fazendo a sua vivência arte literária.

É dessa condição circunstancial que a poesia da escritora Conceição Evaristo reverbera contestação, reconstrução da autoridade da mulher negra. Muitas vezes pintada na literatura e em outros espaços como objeto sexual, mercadoria de troca, corpo de diferentes usos. A autora como mulher negra, representa em suas pomas a memória que visa a retomada da ancestralidade; a reconstrução de uma identidade que difere da identidade da mulher branca e de cultura europeia. É, pois, uma escrita de resgate. De resgate sobretudo da condição humana da mulher negra, a qual perpassa os diferentes papéis que estas mulheres ainda ocupam na sociedade contemporânea. A autora fala do corpo e das vivências femininas, ao mesmo tempo que parece contestar aqueles lugares os quais populações negras ocupam, desde o início do processo de colonização aos dias de hoje. A mulher negra é representada na medida em que se deseja a construção de outros olhares, outra cultura: aquela em que todos tenham reconhecidos seus diretos e sua dignidade humana.

3 Eco e Memória: a escrita literária e a representação da mulher negra na poesia de

Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946 ⁷. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto.

Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. Desde então, seus textos vêm angariando cada vez mais leitores. A escritora participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Seus contos vêm sendo estudados em universidades brasileiras e do exterior, tendo, inclusive, sido objeto da tese de doutorado de Maria Aparecida Andrade Salgueiro, publicada em livro em 2004, que faz um estudo comparativo da autora com a americana Alice Walker. Em 2003, publicou o romance *Ponciá Vicêncio*, pela Editora Mazza, de Belo Horizonte. Em 2018, a escritora recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

Neste trabalho, desejamos apresentar a poesia da autora, tentando retratá-la sem nos apegar demasiadamente aos ditames interpretativos impostos por certas formas concepções pautadas apenas na forma ou sistematização seca da poesia. Desse modo, nos poemas que analisaremos a seguir, queremos deixar mais evidente o lugar da mulher negra na poesia de Conceição Evaristo, mas também ressaltar a escrita, a identidade dessa mulher que fala pelos/nos poemas da escritora. Queremos elevar outros aspectos da poesia da autora, fundamentalmente observando as categorias de gênero, autoria, identidade e escrita feminina. E, assim, indicar esse outro olhar sobre a poesia tão comum à arte literária de Conceição Evaristo, que se manifesta ao trazer a sensibilidade e visão de mundo em outra perspectiva: a perspectiva da mulher negra, muitas vezes pobre e marginalizada. Analisemos, então, os poemas a seguir:

⁷ As presentes notas biográficas foram retiradas do site da Faculdade de Letras da UFCG. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> > Acesso em 03 de dez. de 2018.

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

- Conceição Evaristo, no livro "Poemas da recordação e outros movimentos". Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

Frutífera

– Da solidão do fruto –
De meu corpo ofereço
as minhas frutescências,
casca, polpa, semente.
E vazada de mim mesma
com desmesurada gula
apalpo-me em oferta
a fruta que sou.

Mastigo-me
e encontro o coração
de meu próprio fruto,
caroço aliciado,
a entupir os vazios
de meus entrededos.

– Da partilha do fruto –
De meu corpo ofereço
as minhas frutescências,
e ao leve desejo-roçar
de quem me acolhe,
entrego-me aos suados,
suaves e úmidos gestos
de indistintas mãos e
de indistintos punhos,
pois na maturação da fruta,
em sua casca quase-quase
rompida,
boca proibida não há.

– Conceição Evaristo, no livro "Poemas da recordação e outros movimentos". Belo Horizonte: Nandyala, 2017

Nacional de Línguas e Linguagens

Em "Vozes-mulheres", de Evaristo (2017), o contraponto é feito em relação à continuidade de servidão, subalternidades vivenciadas por mulheres em diferentes gerações. O poema vai mostrando a crescente tomada de consciência dessas mulheres que ecoam vozes que emergem das diferentes condições existências que os poemas parecem retratar, porém sempre numa perspectiva da ruptura da condição dessas mulheres que aparecem representadas. O eu lírico, se assim podemos chamar, trata da subalternidade escrava que marca a vida da bisavó, que vai perpassando toda uma geração familiar até chegar na filha. Porém, há mares de evolução a partir da memória de um passado de "infância perdida" e da experiência de um presente marcado por desigualdade e violência física, moral e social, mas que nas palavras rimadas de sangue e fome, vislumbram um futuro que ecoa vida e liberdade.

Percebemos no poema que, enquanto a figura da bisavó e avó se referem à escravidão

de pessoas advindos da África, trazendo a importância das gerações passadas, a autora faz referência ao importante papel que a ancestralidade tem no imaginário cultural das comunidades de origem africanas. São representações de vozes outrora submissas que não deixam sucumbir. A filha parece ter sua condição legitimada justamente mediante outras vozes que ecoam do porão, da cozinha e que agora vislumbra a liberdade, liberdade ativa, ou seja, ainda é preciso gritar contra os diferentes tipos de opressões da pessoa negra. Assim, contra as questões que ainda se fazem presentes na realidade do nosso dia a dia de desigualdade, apesar das lutas para transformá-las, ressoam ecos de denúncias e de resistência. No final do texto poético, há uma síntese que recupera o sofrimento outrora vivenciado por aquelas pessoas aqui escravizadas de quem fala o poema, enquanto o eu lírico projeta forças e esperanças no futuro de vidas libertas pelas vozes e ações fortalecidas por uma identidade reconhecidamente digna: a identidade da mulher-negra.

A poeta, que é uma mulher negra, tem versos marcantes, e marcados pela cor, cultura e perspectiva da africanidade. Evaristo evidencia uma literatura de identidade negra, que representa um lugar de memória. Em seu livro: *Poemas de recordação e outros movimentos* (2017) do mesmo ano, temos o que ela chama de *escrevivência*. Termo cunhado pela autora que reúne memórias, feminilidade e resistência negra como premissas. Nessa antologia citada, as experiências retratadas são marcadas pelas lembranças do tempo de sofrimentos causados pela escravidão; pela luta cotidiana da mulher negra que ainda busca reparação histórica e pela esperança de novos tempos, depositada na nova geração de jovens.

Podemos conformar tal afirmação posta acima a partir da epígrafe de abertura do livro, tal como vemos a seguir:

O olho do Sol batia sobre as roupas do varal da mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergido a minha vida – menina balançavam ao vento. Lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitários caídos do céu eram encontrados ao redor de bacias e lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e nem sabia... (EVARISTO, 2017, p.10).

A obra de Conceição Evaristo, em linhas gerais, versa sobre questões relativas às memórias, à escrita feminina e resistência do povo negro em diáspora. Faz importante menção ao legado histórico e às influências do povo negro que construíram grande parte do que hoje é a identidade do povo brasileiro. Tudo isso num movimento que busca a reconstrução da identidade desse povo, desses homens e mulheres. Sua poesia, nasce do chão existencial de mulheres que,

assim como ela (a escritora), tiveram que aprender a resignificar a vida em condições extremas; onde imperam a fome, a miséria, a morte a vida nua em dignidade.

No poema “*Frutífera*”, a autora ao criar através da imagem de fruta, a representação do corpo desejado. Imagem que parece representar o desejo, a vontade e a entrega total ao outro, num gesto de desprendimento e derramar-se. O deseja que não é do outro que deseja, mas da própria pessoa que fala na poesia. Evaristo no poema, reconduz o olhar do seu leitor para o corpo feminino, para compreendê-lo a partir do outro *locus* que não aquele comumente posta ao corpo feminino, principalmente de mulheres negras, muitas vezes objetificado. Ela lhe dá outra essência, aquela da fertilidade, do amor de si... do cuidado de si. Aquele que se deseja, e que se encontra em ser o que se é.

Ao fazer poesia a partir de um simples gesto – o de saborear um fruto - Evaristo traz a imagem que encerra o ponto de intersecção na sua literatura: as categorias de raça, de gênero, de orientação sexual (MIRANDA, 2011). Segundo Miranda (2011, p. 5), a poesia de Conceição Evaristo, ao falar da sexualidade se realiza da seguinte forma:

A expressão da sexualidade também é observável em sua obra, através de uma linguagem erótica que põe os desejos e as vivências deles. O amor por um corpo igual, abrindo caminhos para formas de afetividade que vão além das normativas, irrompe à superfície da palavra, fortalecendo o discurso da diversidade no campo do literário ao ressaltar do homoerotismo para a construção de um alteridade que rompe com as categorias tradicionais de manifestação do desejo do que se convencionou denominar feminismo.

O poema em análise ressalta esse outro olhar sobre a sexualidade e sexualização do corpo, não mais como objeto de desejo de alguém, mas como objeto do próprio desejo que deseja. A mulher que sonha a liberdade, que questiona a sua condição (seja qual for esta condição) é, também, a mulher que sente a vida pulsar em seus diferentes sentidos e perspectiva de realização. Desse modo, a poesia de Conceição Evaristo, carrega-se de humanidade e de uma identidade feminina que não se fixa nos lugares de alento da contemplação masculina. Ela vai além de qualquer amarra. A poesia de Conceição Evaristo se faz, assim, ativista, negra, feminista e, antes de tudo, um delicioso manjar poético.

Considerações finais

Entendemos que os poemas de Conceição Evaristo analisados, não apenas retratam as

diferentes vozes assumidas pelas mulheres, conformes as diferentes experiências existências de cada uma dela, mas alinha a tudo isso seu fazer poético que consegue ir além de qualquer marca que a tente enquadrar em determinações fechadas; sua poesia retrata, como se fosse uma coxa de retalhos, uma a beleza estética e artística próprias do(a)s grandes poetas, mas, também, não esconde nos detalhes a sua cultura, marcas que indicam as vivências de uma mulher, mulher negra.

Os poemas da autora retratam seu olhar sobre o mundo, segundo um movimento pelo qual o poético ganha destaque a realidade mesma, faz uso do real para artisticamente nos convidar a contemplar as imagens em seus poemas. Tal como ocorre com o conto de Conceição Evaristo, chamado “Olhos d’Água.” Desse modo, pensamos que não podemos ler os escritos da escritora sem considerar outras perspectivas de análise, para além daquelas que se fecham no texto em si. As imagens poéticas criadas pela escritora vão além do trabalho com a linguagem, pois os personagens, seus contextos, as possibilidades de vida em cada um deles representados, é o material mesmo para o fazer literatura. Literatura e experiência vividas parecem estar numa mesma linha de realização na sua arte.

Através da análise dos poemas da escritora Conceição Evaristo foi possível perceber que a sua poesia, é bastante feminista e feminina, tanto pelo caráter de denúncia, de contestação e do lugar que ocupa a mulher negra neles. Ao retratar os ambientes que fizeram parte de seu passado, deixa-se emergir, pelas memórias de outros momentos retratados pelo eu-lírico, o que podemos chamar de literatura e escrita feminina, negra e (porque não) feminista.

Entende que a escrita feminina, embora não pretenda prender essa criação e modo de fazer arte com a linguagem em modelos pré-determinados, a escrita da autora é marcada pelos diversos papéis que as mulheres assumem no cotidiano das famílias, sozinhas, nos diversos papéis que assumem na sociedade. A própria Conceição Evaristo vai falar nas diversas entrevistas dadas e que podem ser acessadas nas plataformas digitais (*youtube*, *sites*, *revistas*) que sua obra é tomada por memórias que são ficção, mas que ao mesmo tempo são retratos e recortes de situações vivenciadas no dia a dia, na vida real.

O que entendemos por ser homem e mulher passa também pelo que ressignificamos e reproduzimos na linguagem. Para os estudos feministas, a concepção de gênero compreende-se a partir da ideia de que o que somos, como nos enxergamos, nos identificamos, também se constrói social, historicamente e, portanto, é instável e passível de mudança. Nesse sentido, o feminismo tem um papel relevante na reescrita de uma historiografia que resgate nas narrativas

literárias o olhar das mulheres que sempre produziram arte e literatura. A escrita de Evaristo é agente dessas narrativas, em que as protagonistas, os conflitos existências retratadas, são desenrolados sem que se recorra a meios e modos de fazer em que o papel da mulher seja ainda subjugado à tutela de outrem.

A autora é um contraponto a uma visão patriarcal, escravista, menosprezadora da memória e da história de homens e mulheres negras. Conceição Evaristo utiliza-se da escrita literária como o lugar de emancipação da mulher-negra, da transgressão e, sobretudo, como lugar para a problematização das representações estereotipadas deste grupo social na cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. *Estudos culturais e estudos literários*. In: Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, setembro, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. *Literatura e Estudos Culturais*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOREIRA, N. M. B. . A angústia da criação literária na autoria feminina, um questionamento atual?. In: / *Seminário Internacional Mulher & Literatura*, 2004, Joao Pessoa, PB.. I Seminário Internacional Mulher & Literatura e X Seminário Nacional Mulher & Literatura. JOAO PESSOA, PB.: IDEIA EDITORA, 2003. v. 1.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de. *O sexo e a cor do poema: leitura de Ana Paula Tavares e Conceição Evaristo*. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011_08.pdf. Acesso em 01 de dez. de 2018.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Imaginário, voz e autoria feminina na literatura*. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2015/11/imaginario-voz-e-autoria-feminina-na-literatura/> >> Acesso

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

em: 20 de jul. de 2018.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert & POLESSO, Natalia Borges. *Da margem: a mulher escritora e a história da literatura*. MÉTIS: história & cultura – v. 9, n. 18, p. 99-112, jul./dez. 2010 2010.

ZOLIN, Lucia Osana. *Literatura de autoria feminina*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.

_____. *Crítica feminista*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009.



A condição feminina na obra *La Porcelaine de Chine*, de Marie Leontine Tsibinda / *La condition féminine dans l'œuvre La Porcelaine de Chine*, de Marie Leontine Tsibinda

Emily Thaís Barbosa Neves (UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz: orientadora (UFCG)

RESUMO

A educação brasileira tem buscado superar suas carências e conseqüentemente melhorar a sua qualidade; entretanto, há ainda inúmeras lacunas que impossibilitam a consolidação desse processo. Desse modo, observa-se que um dos recursos que auxiliam na formação de leitores é o texto dramático. Nessa ótica, esta pesquisa apresenta uma análise da condição feminina presente na peça *La porcelaine de Chine*, de Marie Leontine, buscando apresentar a violência e a humilhação infligidas às mulheres no período pós-guerra, tentando expor ainda a importância da Leitura Literária na Educação Básica. Para tanto, nos apoiaremos em estudos de Colomer (2002), Petit (2009), Coelho (2014), entre outros. Destarte, esta pesquisa é um estudo de caráter descritivo, qualitativo, de cunho bibliográfico e documental. Acredita-se, portanto, que por meio do texto dramático, pode-se oferecer ao educando, uma abertura de horizontes, levando-o a perceber que as práticas comunicativas interagem e podem estar representadas no dia a dia. Assim, traçamos essas ponderações com o olhar voltado para a obra, considerando os temas comuns ao cotidiano atual, levando os leitores a compreenderem que a obra está para além social, o que pode contribuir para que os aprendizes desenvolvam disciplina e espírito crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Condição feminina; Formação de leitores; Texto dramático

RÉSUMÉ

*L'éducation brésilienne a cherché à surmonter ses carences et donc à améliorer sa qualité; cependant, de nombreuses lacunes empêchent encore la consolidation de ce processus. On observe ainsi que l'une des ressources qui aident à la formation des lecteurs est le texte dramatique. Dans cette optique, cette recherche présente une analyse de la condition féminine présente dans la pièce *La porcelaine de Chine*, de Marie Leontine, cherchant à présenter la violence et l'humiliation infligées aux femmes dans la période de la guerre, en essayant d'exposer encore l'importance de la lecture littéraire dans l'éducation de base. Pour cela, nous nous appuyons sur des études de Colomer (2002), Petit (2009), Coelho (2014), entre autres. Cette recherche est une étude descriptive, qualitative, bibliographique et documentaire. On croit donc qu'à travers le texte dramatique, on peut offrir à l'éducation, une ouverture d'horizons, en lui faisant comprendre que les pratiques communicatives interagissent et peuvent être représentées au quotidien. Nous avons donc tracé ces réflexions avec le regard tourné vers l'œuvre, en considérant les thèmes communs au quotidien actuel, en faisant comprendre aux lecteurs que l'œuvre est au-delà de la société, ce qui peut aider les apprentis à développer la discipline et l'esprit critique.*

MOTS-CLÉS : Condition féminine; Formation des lecteurs; Texte dramatique

Introdução

As peças teatrais fazem parte de um acervo cultural que tem perpassado diferentes gerações, desse modo, consideramos estes como histórias que despertam no leitor a imaginação. Percebemos sua disseminação como sendo, em muitos casos, os primeiros contatos com a literatura, visto com amigos e familiares de modo dramatizado em escolas, igrejas e teatros. Neste sentido, o lugar da mulher que encontramos hoje na literatura perpassou vários fatores que colaboraram para que conquistássemos essa existência. Percebe-se, portanto, que apesar da minoritária presença ainda contamos com um grande silenciamento de obras de autorias femininas.

É sob este olhar que observamos um longo silêncio, empregado as mulheres no campo da literatura sobretudo, as negras. Desse modo, de acordo com Teixeira (2014, p.80), a exclusão histórica da autoria feminina “sempre foi vista como menos importância no espaço da cultura e da literatura, na impossibilidade de reconhecer-se numa tradição literária”.

Cambraia e Lousada (2013) acerca da literatura produzida por mulheres negras, afirmam que:

As escritoras negras têm buscado reconstruir as representações sociais sobre si, contestando as já existentes e reelaborando suas imagens e os papéis que assumiram/assumem na sociedade. Para a autora, a representação é um processo de significação histórica, socialmente construído e determinado por relações de poder. Ao fazer isso, essas mulheres questionam um projeto de uma identidade unitária, principalmente, em relação ao gênero e a identidade étnica. A autoria feminina negra não significa apenas uma mudança na identidade de gênero e étnico-racial da escritora; mais do que uma mudança das características de quem escreve, há uma alteração de perspectiva (CAMBRAIA; LOUSADA, 2013, p. 3).

Historicamente, de acordo com a sociedade da época, até nem tão distantes, não havia a possibilidade de “submetê-las a um outro olhar, um olhar capaz de detectar e de desnudar particularidades a que a convenção masculina nunca esteve atenta”. (ZOLIN, 2009, p.328). Desse modo, se fez necessário que a mulher buscasse se libertar das amarras opressoras fomentadas pela publicação de obras de autores homens, que estabeleceram com exclusividade o cânone literário, deixando a mulher relegada somente ao papel de personagem e leitora.

Ainda nessa ótica, um dos grandes problemas que tem sido discutido no trabalho com o

texto literário, de autoria feminina, se dá pela escassez de material. Com isso, uma mulher que ousasse ter uma atividade intelectual estava cometendo uma séria transgressão, contudo, mesmo em meio a tanta repressão, algumas mulheres atreveram-se a escrever.

Refletindo sobre os dias atuais, a literatura ainda não é um espaço igualitário. Porém, com pequenos avanços, em 2013, na Éditions Interligne, a congoleza Marie Léontine Tsibinda publicou a peça *La porcelaine de Chine*, uma obra que envolve o amor e principalmente perdão. Sua composição é de 15 cenas e possui um estilo em que a gravidade do sujeito ecoa a dignidade de duas mulheres, que se protegem como podem da agressão externa, de modo que, aos seus próprios olhos, permanecem pessoas estimáveis. A obra gira em torno de uma guerra civil ocorrida em Brazzaville- Congo, que durou de junho de 1997 até dezembro de 1999.

Diante disso, destacamos que a República Democrática do Congo (RDC), permanece presa em um conflito que ainda deixa rastros de sangue e muitas lágrimas, principalmente entre as mulheres. De acordo com um estudo científico publicado em 2011 no *American Journal of Public Health*, atualmente cerca de 48 mulheres são violentadas a cada hora no Congo (África). É imprescindível destacar este número apavorante se dá pelo fato de que o estupro sistemático ainda acontece e tem o intuito de ferir as mulheres e, mais do que isso, tem como objetivo humilhar os homens que estão lutando do outro lado, assim, eles destroem não só as comunidades, mas suas famílias, tornando muito mais difícil para eles se refazerem.

É neste cenário que encontramos na obra *A Porcelana Chinesa*, um grito de socorro causado pela violência sexual como arma de guerra pelos Milicianos e/ou forças oficiais durante esse período. É então, sob este olhar que este trabalho visa compreender como a mulher está presente na peça *La porcelaine de Chine* [*A Porcelana Chinesa*], de Marie Leontine Tsibinda, buscando apresentar a violência e a humilhação infligidas às mulheres no período pós-guerra, intentando expor ainda a importância da Leitura Literária na Educação Básica.

A peça se passa em uma vila de Brazzaville, onde Bazey, Bissy e Maya são os protagonistas de uma vida gravemente afetada pela guerra. Um drama com violência sem precedentes entre três personagens que sofreram a mesma desumanidade e secura de uma guerra civil feroz. Bazey é uma jornalista, casada com Bissy e mãe de quatro filhos que se refugiaram num país distante depois da guerra. O passado dela assombra-a Bissy tornou-se um homem invisível para ela. O marido, um pouco mais velho que sua esposa, possui traumas em seu coração, que fragilizou a sua masculinidade, ele fugiu de casa e procurou desesperadamente a paz nos prazeres da vida, das mulheres e da bebida. Por fim, temos a personagem Maya que é

a empregada doméstica na casa de Bazey. Ela se vê sem uma família depois da guerra que dispersou sua família e busca incessantemente encontrar a sua família.

Para tanto, esta pesquisa é um estudo de caráter descritivo, qualitativo, de cunho bibliográfico e documental (GIL, 2008, p. 50-51). Nosso trabalho está inserido no paradigma das pesquisas de caráter quali- quantitativas, considerando-se o foco enquanto natureza do fenômeno investigado (MOREIRA; CALEFE, 2008). Salientamos ainda, que nosso trabalho está sedimentado nas discussões suscitadas por Colomer (2002), Petit (2009), Coelho (2014), entre outros estudiosos da área.

Por muito tempo, a compreensão do texto literário permaneceu atada a posicionamentos fechados, entretanto nas obras contemporâneas, as personagens femininas são postas através de uma ruptura de padrões.

C'est pire qu'au temps de ma grand-mère. Ce pays fait porter aux femmes tout le fardeau de sa régression sociale. Je le porte comme deux bosses : une en avant, l'autre en arrière. Moi Bazey, journaliste de renom, réduite à veiller sur l'eau, à chauffer celle de Bissy qui ne veut pas se laver au fleuve. Toujours sur les routes, comme s'il avait le feu aux fesses. Incapable de les poser sur l'unique fauteuil de sa maison. Je n'en peux plus. Je n'en peux plus d'être l'ombre de moi-même. Même l'idée que nous soyons nombreuses dans cette situation ne me reconforte pas du tout. Vivre les humiliations visibles et invisibles me bouffe l'énergie. Ah! mon Dieu, que faire, que faire ? Après toutes ces guerres sans queue ni tête : viols, inceste, morts, chaos, pillage, incendies, guerre et encore guerre. Résultats : nous en sommes sortis avec des vies dévastées, des familles disloquées, des comforts ramenés à zéro. Que faire ? Je suis fatiguée, vraiment fatiguée. (TSIBINDA, 2013, p.27)¹

De acordo com esse fragmento, observamos que para ela, transcender-se a si mesma para continuar a luta pelo humanismo e pela justiça é agora um dever imperativo de resistência. Leontine, põe no centro de sua temática a mulher que sofreu abusos e traições, mas que apesar de todo sofrimento não se deixa comandar e, em virtude disso, perturba a ordem vigente naquele ambiente social estreito e conservador.

Como podemos observar, na obra *La Porcelaine de Chine*, de Marie Leontine Tsibinda, a autora busca resgatar na obra os sentimentos que ficaram marcados na memória:

¹ "É pior que o tempo da minha avó. Este país coloca todo o peso da sua regressão social sobre as mulheres. Eu uso-o como dois solavancos: um para a frente, outro para trás. Eu Bazey, renomada jornalista, reduzida a vigiar a água, a aquecer a de Bissy que não quer se lavar no rio. Sempre na estrada, como se tivesse fogo nas nádegas. Incapaz de os pôr na única cadeira da casa dele. Não aguento mais. Não aguento mais ser uma sombra de mim mesmo. Mesmo a ideia de que há muitos de nós nesta situação não me conforta de todo. Viver com humilhações visíveis e invisíveis devora a minha energia. Meu Deus, o que fazer, o que fazer? Depois de todas estas guerras sem sentido: violação, incesto, morte, caos, pilhagem, fogo, guerra e mais guerra. Resultados: saímos com vidas devastadas, famílias deslocadas, conforto reduzido a zero". Tradução nossa.

BISSY l'arrête et ricane, furieux

Le passé, le passé, il est là, il bout dans ma tête. Ne le sais-tu pas ? Il ressuscite avec toi, nuit et jour. Non, je t'en prie; (il la regarde dans les yeux) ne me demande pas d'oublier ma part de passé. Il est collé à mon cœur, comme écrit sur un diamant. Ma rancune de même; j'aime l'entretenir. (TSIBINDA, 2013, p.64)²

Deprendemos que Bissy traz em seu personagem lembranças que alcançam uma percepção viva do passado, o qual passa a ser não somente conhecido, mas sentido pessoalmente em uma constante rememoração.

Il m'a déchirée. Écartelée. Je suis prisonnière dans ma propre maison. Les yeux du général me fouillent, me scrutent. Ses empreintes sont dans mon corps et dans mon âme. Le siège du journal a été pillé et brûlé. Dans les rues, les gens me fuient comme une pestiférée. Les femmes de ménage ont peur d'être violées ; elles s'imaginent que tout le régiment m'est passé dessus. Un seul a suffi pour me salir à jamais. J'ai tout perdu en perdant mon mari. (TSIBINDA, 2013, p.87)³

Esse silenciamento imposto, trazia consigo uma carga de incapacidade vista pela sociedade, na qual as mulheres eram vistas como inábeis para a realização de algumas atividades, sobretudo as intelectuais, com competências insuficientes quando comparada aos homens, não podendo pensar na possibilidade de coloca-las no mesmo nível que eles.

A leitura literária como instituição de novas práticas discursivas na educação básica

Nacional de Línguas e Linguagens

É imprescindível que formemos formadores leitores contemporâneos, visto que, acarretam para um crescimento crítico e pluricultural. É nesta ótica que Cosson e Paulino (2009) afirmam que:

Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo. [...]. Essa vivência escrita é muito singular, uma vez que oferece múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

² BISSY *para-a e ri-se, furioso*

O passado, o passado, o passado, o passado, está lá, está a ferver na minha cabeça. Não sabes isso? Ele ressurgiu contigo, noite e dia. Não, por favor *não* me peças para esquecer a minha parte do passado. Está preso no meu coração, como está escrito num diamante. O meu ressentimento também. Gosto de o manter.

³ Ele despedaçou-me. Espaçado. Sou uma prisioneira na minha própria casa. Os olhos do general revistam-me, escrutinem-me. As impressões dele estão no meu corpo e na minha alma. O assento do jornal foi roubado e queimado. Nas ruas, as pessoas fogem de mim como uma mulher pestilenta. As mulheres de limpeza têm medo de serem violadas; elas imaginam que todo o regimento passou por cima de mim. Só foi preciso um para me sujar para sempre. Perdi tudo quando perdi o meu marido.

Por tanto, a literatura tem o intuito de proporcionar ao seu leitor um sentimento estético de prazer, oferecendo-lhes a oportunidade de entrar em contato com diferentes culturas e nessa perspectiva, contribuir para uma ampla bagagem de experiência e compreensões da língua do outro.

Atualmente ainda está em uso o que Cosson e Paulino (2009) chamam de “elitismo cultural de almanaque”, isto é, o texto literário é trocado por biografias de autores, descrição de períodos, resumos das obras consideradas importantes, etc. Desse modo, o que vale é a soma de conhecimentos sobre Literatura e não a experiência literária (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71).

Destarte, apenas a Arte colabora no processo de humanização como bem define (CÂNDIDO 2004):

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2004, p.180).

Nesta ótica, depreendemos que a Literatura perpassa a ética e a estética, praticas necessárias para a construção da subjetividade do leitor literário. Em relação a isto, Galvão e Belmiro (2014), nos afirmam que:

Tem contribuído, de forma significativa para a formação de sujeitos críticos e criativos, assim como para a solução de problemas que se apresentam à realidade de crianças e jovens, portanto, a literatura constitui-se de extrema relevância, especialmente pela possibilidade de reconstrução e resgate da identidade cultural, respeito à diversidade e ao multiculturalismo. Tais aspectos constam da política atual de educação traçada pelo governo, bem como da vinculação teórico-prática, hoje reclamada pela sociedade vigente (GALVÃO; BELMIRO, 2014, p.141).

Interessado na identidade cultural, Stuart Hall apresenta o conceito do que denomina "identidades culturais" como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais". (HALL, 2006, p. 9)

Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: "Esta perda de sentido de si estável é chamada,

algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito" (HALL, 2006, p. 9). Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em "crise de identidade".

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2003, p.21).

Logo, a cultura nacional atua na população como uma fonte de significações culturais, um foco de identificação e um sistema de representações. Hall (2006) discute qual o sentido para essas questões, enfatizando que: [...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2006, p. 59).

Graça Paulino e Rildo Cosson, em *Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*, nos ressaltam que:

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio de textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente nossos corpos, quanto pelo que vivemos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Nessa ótica, Fabiano Grazioli trata sobre a mecanização do ensino, uma vez que, o aluno acaba não compreendendo o significado real dos textos, assim:

Percebida desse modo, superficial e mecanicamente, a leitura não consegue se colocar a serviço da formação de indivíduos que almejam interagir com diversos tipos de texto, devido ao fato de estar muito distante de abraçar, em suas metodologias, textos que fogem à formatação "treinada" pelos materiais didáticos. Isso acontece, porque a escola não cultiva um conceito abrangente de leitura, que a perceba como um processo amplo. (GRAZIOLI 2007, pag. 86).

Para Miranda et al. (2009):

Por ser o teatro uma forma de expressão que permite a alguém presenciar um fato acontecido em qualquer tempo e lugar, já que ali se "revive" o sentimento do acontecido, os personagens têm sua personalidade reconstituída através do entendimento do próprio texto (MIRANDA et al. (2009, p. 174).

Neste sentido, é importante compreender que as representações possuem uma energia

própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é (CHARTIER, 2011, p.23). Assim, o lugar tradicionalmente reservado à mulher, legitimado pelo discurso hegemônico, é o do silenciamento (SPIVAK, 2010).

Com isso, destacamos que no nosso dia a dia, as informações circulam rapidamente e quase sempre estão associadas à imagem e à oralidade; portanto, discutir a formação leitora ainda é um tema que deve ser mais abordado, visto que a leitura vem sendo motivada quase sempre por uma relação de dever, de tecnicismo e formalidade, não sendo vista como uma relação marcada pelo afeto, pela emoção, pelo prazer. Nesta perspectiva, acreditando que a formação leitora, oportunizada primordialmente no ambiente escolar, é de suma importância para que se crie neste espaço possibilidades que desenvolvam o gosto pela leitura, contribuindo para o crescimento intelectual, ético e estético do ser humano.

Para autoras como Bordini e Aguiar (1988, p.16) “a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra porque a realidade representada não lhe diz respeito”. Partindo dessa assertiva, no âmbito escolar, observa-se que os gêneros literários vêm sendo utilizados, portanto, como pretexto somente para o ensino de aspectos gramaticais da língua e/ou como interpretações pré-estabelecidas, deixando o aluno sem espaço para expor suas experiências de mundo e de leituras pessoais acerca do texto.

Ainda, sob esta ótica, é imprescindível destacar que a leitura literária deve contemplar também o aspecto formativo do educando, abrindo um caminho de interação e um descortino de novos horizontes. Esse horizonte, diante da obra literária, poderá sofrer alterações ou ficar inalterado.

Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. (AGUIAR; BORDINI 1988, p.87).

Neste sentido, há de se concordar também com o pensamento apresentado por Rosenblatt (1995, p.52) quando ela afirma que: “Es fácil observar cómo el lector principiante hace uso de experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje para deducir el significado de las palabras impresas, y es posible ver cómo a través de esas palabras reorganiza la experiencia

passada para lograr una nueva interpretación⁴". Portanto, a ausência da leitura do texto literário acontece não exclusivamente por falta de referências culturais, mas, também, pelo modo como a leitura literária é acordada no ensino, vista ainda como um bem inacessível e distante da realidade.

Considerações Finais

Opressão, subordinação e emudecimento são algumas das ações que perseguiram a mulher durante toda a história presa a um silenciamento de vozes femininas através da violência física e moral, dentro e fora de seus lares. É por meio desse processo que buscou-se apresentar um trabalho que diz respeito ao papel da mulher na literatura, sem que distinções físicas e biológicas interfiram na construção identitária de cada uma delas.

Os resultados, assim, apontam para um des-silenciamento, pois, também oferece a oportunidade de uma re-leitura da obra *La Porcelaine de Chine* uma vez que, a dramaturgia em questão foi escrita por uma mulher, negra e africana.

Assim, o drama de autoria feminina discutida neste artigo, representa a amargura e o sofrimento dos personagens em busca de uma identidade própria, livre da oposição de homem/mulher, com problemáticas que visam trazer memórias e fatos que contribuíram para a construção das identidades, demonstrando, portanto, um importante avanço para os estudos de textos literários escritos por mulheres.

Nacional de Línguas e Linguagens

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. Ga. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre. Mercado Aberto. 1988.

CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CHARTIER, R. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*/organizadoras Regina Ziberman & Tania M.K.Rosing. São Paulo: Global, 2009.

DOUCEY, B. *Terre de femmes - 150 ans de poésie féminine en Haiti*. ed. Bruno Doucey, 2010.

⁴ "É fácil ver como o leitor faz uso das experiências passadas com a vida e com a linguagem para deduzir o significado das palavras impressas, e é possível ver como através de essas palavras reorganiza a experiência passada para conseguir uma nova interpretação". (Todas as traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária).

- GALVÃO, Cristiene. BELMIRO, Celia Abicalil. *A construção do tempo ficcional ela criança: a experiência da leitura mediada com livros ilustrados*. 2014. p, 141. VI SLIJ I SELIPRAM.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Espaços singulares para leituras necessárias: projetando a recepção do texto dramático na escola*. Textura, 2007.
- ISER, Wolfgang. O Jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105 – 118.
- LOUSADA, I. e CAMBRAIA, C. (2013). *A voz silenciada da literatura brasileira*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, (pp. 1-9).
- MIRANDA, et al. *TEATRO E A ESCOLA: funções, importâncias e práticas*. Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XI, Nº 20, 1º Semestre (2009, p. 172-181):
- SILVA, F.C da. *Literaturas africanas: narrativas, identidades, diásporas*. Colatina/Chicago: Clock-Book, 2016.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador – 2. ed.* – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: _____. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 33-57.
- ROSENBLATT, L. M. *La Literatura Como Exploración: espacios para la lectura*. Trad. Victoria Schusshein. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- SPIVAK, C. G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª. Edição). São Paulo: DP&A.
- TEIXEIRA, N. C. R. Borges. *Entre o ser e o estar: o feminino no discurso literário*. Guairacá - Guarapuava, Paraná n.25, 2009. p.81-102
- TOURAINÉ, A. *O Mundo Das Mulheres*. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.
- TSIBINDA, M.-L. *La porcelaine de Chine*. Les Éditions L'Interligne, 2013.
- ZOLIN, L.O. *Literatura de autoria feminina*. In_____ Teoria literária abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3.ed.rev.ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 327336.
- _____. *Crítica feminista*. In_____ Teoria literária abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3.ed.rev.ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 217-242.

**A beleza da produção literária de escritoras da África insular de
língua francesa/ *The beauty of literary production by French-
speaking island African writers***

*Luana Costa de Farias
Josilene Pinheiro-Mariz*

RESUMO

Nesta pesquisa, refletiremos a respeito da produção literária feminina oriunda dos países insulares do continente africano, tentando verificar quali-quantitativamente essas escritoras desses países “ditos francófonos” (ALLOUACHE, 2013). Deste modo, procuramos conhecer as escritoras dos referidos países e regiões, a saber: República de Maurício, República de Madagascar, República das Seychelles; Ilha da Reunião, União das Comores, sendo estes dois últimos, considerados DOM (*Departement d’outre mer* - departamento ultramarino). Ressaltamos, que esses espaços possuem histórias de disputas territoriais e geográficas, ocasionando assim, uma pluralidade linguística significativa, que reflete, naturalmente, na sua produção literária. O nosso problema de pesquisa, portanto, é um desconhecimento não apenas das escritoras da região, como também desses espaços geográficos, enquanto países de língua francesa e departamentos geopoliticamente ligados à França continental. Destaque-se que pesquisas anteriores (PIVIC/ 2013-2019) ressaltaram as reflexões sobre o lugar da mulher na literatura vêm constatando (ADLER; BOLLMAN, 2017). Assim, buscamos responder à seguinte pergunta norteadora: quais os países e autoras de língua francesa das regiões estudadas?; Na busca por respostas para essa indagação, nossas reflexões estão centradas em estudos de Joubert (2006); Brahim (2000), Moura (2007), Doucey (2011; 2017), Combes e Despax (2017). Sob uma perspectiva metodológica, esta pesquisa é quali-quantitativa, bibliográfica e documental, sob o olhar de Baldissera (2016). Diante de pesquisas até aqui realizadas, temos identificado que as escritoras africanas vêm alcançando espaços importantes, embora ainda vivenciem situações temerárias, considerando-se que rompem um ciclo, tornam-se alvo de hostilidades sociais. Diante disso, estudos como o que propomos podem corroborar a ascendente presença feminina na literatura africana, destacando a sua importância na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura francófona; literatura insular francófona africana; Escritora.

ABSTRACT

In this research, we will reflect on the female literary production coming from the island countries of the African continent, trying to verify qualitatively and quantitatively these writers from these so-called “francophone” countries (ALLOUACHE, 2013). In this way, we seek to get to know the writers from those countries and regions, namely: Republic of Mauritius, Republic of Madagascar, Republic of Seychelles; Réunion Island, Union of the Comoros, the latter two being considered DOM (*Departement d’outre mer* - Overseas department). We emphasize that these spaces have histories of territorial and geographical disputes, thus causing a significant linguistic plurality, which naturally reflects in their literary production. Our research problem, therefore, is an unfamiliarity not only of the region's writers, but also of these geographic

spaces, as French-speaking countries and departments geopolitically linked to continental France. It is noteworthy that previous research (PIVIC / 2013-2019) highlighted the reflections on the place of women in the literature have been observing (ADLER; BOLLMAN, 2017). Thus, we seek to answer the following guiding question: which countries and French-speaking authors from the regions studied? In the search for answers to this question, our reflections are centered on studies by Joubert (2006); Brahim (2000), Moura (2007), Doucey (2011; 2017), Combes and Despax (2017). From a methodological perspective, this research is qualitative, quantitative, bibliographic and documentary, under the view of Baldissera (2016). In the face of research conducted so far, we have identified that African female writers have reached important spaces, although they still experience reckless situations, considering that they break a cycle, they become the target of social hostilities. In addition, studies like ours may corroborate the rising female presence in African literature, highlighting its importance in contemporary times.

KEYWORDS: Francophone literature; African French-speaking island literature; Writer.

1 Introdução

Ao longo dos anos, a produção literária das mulheres pelos espaços francófonos vêm sendo o nosso campo de estudo e, com isso, levantamos reflexões necessárias acerca de seu papel no mundo literário. Partindo desse ponto, temos nos proposto a traçar um perfil da atual produção literária de escritoras dos países insulares de língua francesa, tentando fazer ponderações que julgamos importantes, pois é possível observar que a mulher ainda é pouco estudada e quando se é estudada, a legitimidade de sua voz é posta em questão (DACALGASTNÉ, 2012). Na cena contemporânea, essa produção em língua francesa está ligada a uma noção que não cabe apenas no âmbito das Letras e/ou Linguística, haja vista que a ideia de francofonia, que teria o papel de “reunir” em torno da língua todos os países que têm o francês como língua de comunicação em todo o mundo, está longe de ser uma noção que se caracterize como ponto comum entre os atores ligados a tais países independentes ou departamentos ultramarinos franceses.

Originariamente geográfico, o termo também abraça a política, a sociologia, economia, saúde, educação etc., pois, de modo geral, a “francofonia¹⁸” seria apenas a língua francesa como o fio que uniria espaços tão distintos. Essa é, portanto, o cerne da problemática, uma vez que o fato de ter uma língua como “única” é, também, uma forma de opressão, dentre as muitas pelas quais esses espaços francófonos passaram, estando, portanto, ligado à subserviência. Por essa razão, não é possível refletir sobre a francofonia sem considerar a imposição da língua/cultura, o que acontece pelo fato de o termo estar associado à histórica colonização, majoritariamente, nos

¹⁸ O uso das aspas no termo “francofonia” está ligado a uma discussão que reflete o quão esse termo pode ser pejorativo, retratando também o quanto é uma ideia ainda em discussão. Ao longo deste texto, discutimos a questão de modo breve, dado o seu formato.

países localizados ao sul do Equador. Isto é, a língua francesa, em muitos casos, foi a língua da imposição do colonizador, sendo esse o caso de países da África como um todo, incluindo-se os espaços marítimos no Índico, no Atlântico, no Pacífico e nas Antilhas.

Levando-se em conta a realidade das escritoras dessas regiões, buscamos identificar e analisar a produção literária feminina dos países insulares de língua francesa, mesmo considerando que a força masculina impera nas sociedades desses países. Verificamos que a literatura emerge desse espaço como o lugar que dá voz, como um lugar de expressão, quebrando o silêncio que durante muito tempo lhes fora imposto (PERROT, 2017).

2 Além-mar: uma literatura rica produzida por mulheres

Se pensarmos nas escritoras que produzem literatura nesses e sobre esses espaços geográficos aqui estudados, é válido ressaltar que mesmo com diversos obstáculos encontrados em sociedades ainda majoritariamente patriarcal, elas vêm ultrapassando barreiras, produzindo uma literatura que anuncia uma viagem revelada em suas obras, tais como poemas, contos, novelas e romances.

Essa produção literária nos traz uma reflexão acerca do imaginário associado às ilhas e continentes, da descrição de imagens nelas contidas e de uma literatura ficcional, abordando diversas temáticas. Dessa forma, Moniz et al., (2014) afirmam que:

Dans tous ces textes les îles apparaissent comme les « dépositaires des trésors de la mémoire de l'imaginaire. », comme un puissant répertoire d'images, un catalyseur d'imaginaire et un subtil embrayeur fictionnel. En tous cas, en tant que motifs, elles transcendent le statut purement décoratif en induisent toujours quelque part la définition identitaire à partir du récit. (MONIZ et al., 2014, p. 5)¹⁹

Refletindo a respeito da produção literária dessas mulheres, notamos que as suas obras giram em torno de vários temas, mas, um dos mais visíveis é a ilha. Dessas ilhas surgiram uma literatura inspirada no mar que as rodeia, à insularidade, à identidade de ser mulher inserida no contexto histórico desses países. Nesse contexto também são abordados, os inúmeros desafios encontrados em seu cotidiano, o silêncio e a invisibilidade na cena literária e na história.

Ao retomarmos Perrot (2017), observamos que por intermédio dessas obras, as escritoras

¹⁹ Todas as traduções deste trabalho são de nossa autoria, salvo menção contrária.

“Em todos esses textos, as ilhas aparecem como “depositárias dos tesouros da memória do imaginário. ”, como um poderoso repertório de imagens, um catalisador do imaginário e uma sutil embreagem ficcional. Em todo caso, como motivos, eles transcendem o status puramente decorativo, induzindo sempre em algum lugar a definição identitária a partir da narrativa”. (MONIZ et al., 2014, p. 5).

trazem reflexões interessantes que atravessam centenas de gerações, possibilitando um novo levantamento da história das mulheres, resgatando suas memórias e experiências vividas. Isso faz com que haja um enriquecimento importante para a literatura escrita em língua francesa produzida nos países insulares.

Observando a produção literária das Ilhas, notamos que há uma literatura multilíngue, pois, existem muitas outras línguas que são faladas nesses espaços geográficos. Se olharmos pela ótica dos países colonizados, veremos que a língua francesa é falada e utilizada, desde muito tempo, possibilitando a expansão da literatura nessas regiões marítimas.

Pelo fato de a nossa pesquisa ter como objetivo a investigar a beleza da produção poética das escritoras dos países e regiões insulares do continente africano, trazemos assim, alguns resultados. No quadro abaixo, catalogamos as escritoras e repertoriamos algumas de suas obras:

QUADRO 1: Escritoras dos países insulares de língua francesa

ESCRITORA	ORIGEM	OBRAS LITERÁRIAS
Literatura malgaxe		
Esther Nirina (1913-2004)	Madagascar	<i>Silencieuse respiration</i> , Órleans : J.J. Sergent, 1975, 10 p. Poesia
Michèle Rakotoson (1948)	Antananarico, Madagascar	<i>Les Bain de reliques</i> , (romance malgache) Paris : Karthala, 1988. Romance
Literatura mauricana		
Ananda Devi (1957)	Trois-Boutiques, Ilhas Maurício	<i>Les longs désir</i> . Paris : Gallimard, 2003. Poesia
Jeanne Gerval Arouff (1936-2015)	Mahébourg, Ilhas Maurício	<i>Je t'offre ma terre</i> . Rose-Hill : Éditions de l'Océans Indien, 1990. Poesia
Marie Leblanc (1867-1915)	Ilhas Maurício	<i>La vie et le rêve</i> . Port-Louis : Central Printing Establishment, 1890. Novela
Marie Thérèse Humbert (1940)	Quadre Bomes, Ilhas Maurício	<i>Comme un voile d'ombres</i> . Paris : Stock, 2000. Romance
Nathacha Appanah (1973)	Mahébourg, Ilhas Maurício	<i>Les Rochers de poudre d'Or</i> . Paris : Gallimard, 2003. Romance
Literatura reuniosa		
Anne Cheynet (1938)	Saint Denis, Ilha da Reunião	<i>Matanans et Lagoutis</i> , Saint Denis : Presse REI, 1972
Catharine Boudet (1968)	Saint Denis, Ilha da Reunião	<i>Résiliances</i> . Paris : L'Harmattan, 2007. Poesia
Claire Karm (1958)	Toulon, França	<i>Au danseur du feu pas</i> , Saint-Denis : Édition. UDIR, 1983 Poesia.
Julienne Salvat (1932)	Fort-de-France, Martinica	<i>Tessons enflâmés</i> , Technopress, Saint-Denis : Édition. UDIR, 1993

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

		Poesia
Maryvette Balcou (1969)	Côtes d'Amour, Bretânia	<i>Le recommandeur de poussières, Ciboure (França) La Cheminante, 2009. Romance</i>
Monique Agenor (1940)	Saint Denis, Ilha da Reunião	<i>Comme un voile de papagn'. Paris : Le Serpents a Plume, 1998.</i>

Fonte: Quadro elaborado por Luana Costa de Farias, para esta pesquisa.

Através dos quadros acima, podemos perceber que existem muitas escritoras nos países insulares pesquisados: República de Maurício, República de Madagascar, República das Seychelles; Ilha da Reunião, União das Comores, sendo estes dois últimos, considerados DOM (*Departement d'outre mer*-departamento ultramarino) e que pela sua literatura, trazem uma nova descoberta para os seus leitores. No quadro abaixo, selecionamos aquelas escritoras que concorreram com escritores e que tiveram sua obra reconhecida com premiações, seja pelo valor estético ou pela qualidade da escrita:

QUADRO 2: Escritoras que receberam premiações

ESCRITORA	ORIGEM	PREMIAÇÕES
Literatura malgaxe		
Michèle Rakotoson (1948)	Antananarico, Madagascar	Grand prix de la francophonie (2012)
Literatura mauricana		
Ananda Devi (1957)	Ilhas Maurício	Prix Louis-Guilloux, pour <i>Le sari vert</i> . (2010); Prix du Rayonnement de la langue et de la littérature française, de l'Académie française. (2014) ; Prix Ouest-France Étonnants Voyageurs 2018, pour <i>Manger l'autre</i> . (2018)
Marie Thérèse Humbert (1940)	Quadre Bomes, Ilhas Maurício	Grand Prix des lectrices d'Elle, pour <i>À l'autre bout de moi</i> . (1980) Prix Terre de France, pour <i>Un fils d'Orage</i> . (1992)
Nathacha Appanah (1973)	Mahébourg, Ilhas Maurício	Prix Anna de Noailles de l'Académie française, pour <i>Tropique de la violence</i> . (2017) Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres (France). (2017) Prix du Roman Métis, pour <i>Tropique de la violence</i> . (2017)
Literatura reuniosa		
Catharine Boudet	Saint Denis, Ilha da Reunião	Grand Prix de poésie Joseph Delteil

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

(1968)		pour <i>Les laves bleues [Calligraphie des silences]</i> . (2012) Prix Fetkann! de poésie pour <i>Bourbon Hologramme</i> . (2013)
Julienne Salvat (1932)	Fort-de-France, Martinica	Prix littéraire de la ville de Saint-Cyr – Outremers, pour <i>Fleurs en terre volcanique</i> (2015)
Maryvette Balcou (1969)	Côtes d'Amour, Bretânia	Finaliste (catégorie fiction) au Salon du livre Insulaire d'Ouessant, Entrée libre. (2000) Mention spéciale du Grand prix littéraire des Océans indien et pacifique de l'AELF, pour <i>Le raccommodeur de poussières</i> . (2009)
Monique Agenor (1940)	Saint Denis, Ilha da Reunião	Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres. (2001) Auteure invitée, International Writers' and Translators' Centre, Rhodes (Grèce) (2007)

Fonte: Quadro elaborado por Luana Costa de Farias, para esta pesquisa.

Neste quadro acima, observamos que há duas escritoras que não são oriundas dos países estudados. O fato de elas serem consideradas da região tem relação com o fato de terem mudado para o país há algum tempo, sendo influenciadas e influenciando na vida política e social, bem como uma grande contribuição e enriquecimento da literatura local. Como podemos notar no quadro acima, as escritoras ganharam premiações de renome, e por sinal, muito concorridas no âmbito literário, como por exemplo, o *Grand prix de la francophonie*, para escritores de países francófonos a nível internacional; o *Prix Ouest-France Étonnants Voyageurs*, que oferece aos jovens leitores a oportunidade de se tornarem jurados literários e o *Prix littéraire de la ville de Saint-Cyr – Outremers*, com o propósito de valorizar a literatura desse espaço, entre muitas outras premiações. Diante desses dados, vemos o quanto as mulheres ingressam no espaço literário, escrevendo, sem no entanto, deixarem de exercer outras profissões, como professoras, filósofas, jornalistas, médicas, advogadas e muitas que atuam no setor público em favor da mulher.

3 A produção como lugar de fala

Percebemos que as escritoras dos países insulares, onde a língua francesa tem espaço como língua de escrita, além de outros status político-linguísticos, vêm conquistando o seu espaço na cena literária. Diante da vasta produção dessas escritoras, selecionamos dois poemas, de duas escritoras, pois, cremos que eles revelam um sentimento peculiar em cada verso escrito. Assim,

escolhemos: *Ceux du large* [Aqueles que afundam] de Ananda Devi e *Jeux de lémuriens* [Jogos de lêmures] de Julienne Salvat.

Julienne Salvat nasceu em Fort-de-France (Martinica) e agregou muito para as Letras Modernas. Foi professora de francês, primeiro na Martinica e em Bordeaux, depois em Saint-Denis de la Reunião de 1965 a 1992. Além de sua carreira de professora, dedicou-se ao teatro (distribuição, encenação) e poesia. Ela era membro da Sociedade Francesa de Poetas do Oceano Índico, fez campanha pela cultura da reunião dentro das associações UDIR (União para a Defesa da Identidade da Reunião) e ARCC (Associação Reunião de Comunicação e Cultura), animando eventos poéticos e literários. Salvat com uma escrita exigente e densa, utiliza temas cativantes em suas produções literárias, com um amor particular pela poesia. A autora utiliza os elementos como o amor pela liberdade, pela vida e pela literatura.

Constatamos assim, Julienne Salvat e Ananda Devi, duas escritoras que têm importantes atuações na sociedade. As atividades que elas desenvolvem, geram um retorno muito positivo, pois, o exemplo de garra e força para transformar o espaço, no qual vivem, é fortemente notado tanto em suas produções literárias, como nos papéis sociais desenvolvidos por elas ao longo dos anos.

Ananda Devi é uma escritora mauriciana, doutora em antropologia social e tradutora profissional. Sensível ao entrelaçamento de identidades e idiomas, ela explora com grande empenho diversos personagens humanos e seus múltiplos universos, em um espaço insular que não é menos analisado do que recriado. Devi escreve com seu estilo incisivo, lírico e penetrante, oferece à língua francesa novas dimensões culturais e linguísticas ligadas à sua ilha de origem (MEDJO, ISSUR, 2017).

O poema selecionado de Ananda Devi, intitulado *Ceux du large* que foi publicado em 2017, em uma coletânea de poemas, (Éditions Bruno Doucey). O poema nos faz notar uma noção de tristeza e de vazio, sendo declamada pelo eu-lírico:

POEMA	VERSÃO⁵
<i>Ceux du large</i>	Aqueles em perigo
<i>Le ventre alourdi la gorge étranglée</i>	O ventre pesado a garganta estrangulada
<i>La voix inerte les mains éteintes</i>	A voz inerte as mãos desligadas
<i>Tu lui tournes le dos mais aucun soleil</i>	Tu viras as costas mas nenhum sol
<i>Ne sera pareil ni aucune pluie</i>	Será igual, nem chuva nenhuma
<i>Ne sera pareil ni aucune pluie</i>	Será igual, nem chuva nenhuma
<i>L'espace vide qui t'attend</i>	O espaço vazio que te espera
<i>Ne porte en lui aucun miracle</i>	Não carregua nele nenhum milagre

<i>Tu détachés tes pieds de la boue</i>	Retiras teus pés da lama
<i>Et tu marches</i>	E caminhas

Ananda Devi, *Ceux du large*, p. 13

O poema escolhido é um dos mais conhecidos da autora, sendo o único poema traduzido em três idiomas (inglês, francês e crioulo - traduzidos pela própria autora), desperta uma atenção no leitor no momento de sua leitura, trazendo elementos da ilha. Neste trecho do poema, logo no início, podemos visualizar um ar pesado pela falta de esperança, com um silenciamento de um eu-lírico solitário. Na leitura dos versos, aparecem os elementos da natureza como o sol e a chuva, trazendo uma sensação de vida. Por fim, “tirar os pés da lama e caminhar”, traz um eu-lírico forte em busca de sair de onde está, para alcançar um lugar melhor, outros horizontes onde haja vida e esperança. Entre os versos do poema, a autora aborda sutilmente a peregrinação dos refugiados, de todos os seres que fugiram da terra onde viviam para tentar chegar a outra margem, carregados de esperança.

O poema a seguir, de Julienne Salvat, intitulado *Jeux Lémuriens*, foi publicado em 2017, em uma antologia poética. A leitura do poema nos chama a atenção, logo nos primeiros versos:

POEMA	VERSÃO ²⁰
Jeux Lémuriens	Jogos de lêmure
<i>Recluse</i>	Recluso
<i>en solitude asséchée</i>	em solidão seca
<i>de ses désirs de ses déserts</i>	de seus desejos de seus desertos
<i>gouvernante</i>	governanta
<i>sait la mort à l'affût et la flèche au lait de curare lent.</i>	conhece a morte à vigia e a flecha com leite de curare lento
<i>Gagné le large longtemps sa folie a déployé ses voiles</i>	tendo conquistado o mar por um longo tempo, sua loucura espalhou suas velas
<i>longtemps rêvé un brasier en eau sauvage</i>	há muito sonhava com um braseiro em água selvagem
<i>A peine frôlées des îles vierges encore</i>	mal escovado contra as ilhas virgens ainda
<i>seule elle trace son sillage à rebours</i>	só ela traça seu despertar
<i>Poursuivi le destin à tire d'aile a fui</i>	o destino perseguido fugiu
<i>Or cessant de languir au loin très loin elle dérive</i>	mas deixando de definir muito longe à deriva
<i>soustraite corps et biens</i>	subtraídos corpos e bens
<i>naufragée en attente</i>	naufraçado esperando
<i>devinant l'éclair et la boue au couchant de son étoile.</i>	adivinhandando o relâmpago e a lama no cenário de sua estrela.

Julienne Salvat, *Odeurs cafrines*, p. 45

Na obra acima, podemos perceber que a autora utiliza elementos da natureza na sua construção poética. Palavras como solidão e seca, desejo e deserto, morte e tempo, revelam um

²⁰ Optamos pela utilização desse termo, por ser uma interpretação de uma língua para outra semelhante ao original e não, exatamente, uma tradução poética.

eu-lírico que reflete sobre a situação em que se encontra. A ilha é trazida como riqueza, dada a sonoridade dos versos. Notamos que o poema acima traz nos versos elementos como mar, velas, água, ilhas, à deriva, naufrago e lama. Isso reforça que existe um rico imaginário pelos espaços insulares, valorizando ainda mais as suas produções literárias.

Diante do que averiguamos nestas reflexões, podemos dizer que existem muitas escritoras nos países insulares de língua francesa, que produzem uma literatura de alta qualidade e que através da abordagem de temas que exploram a ilha de maneira a convidar o leitor para uma aproximação dos detalhes originários desses espaços geográficos.

Conclusão

A partir dos dados apresentados, podemos notar que as escritoras dos países africanos insulares de língua francesa vêm se inserido cada vez mais no mundo literário e também, como essas produções poderiam ser mais divulgadas e logo, mais conhecidas. Assim, procuramos responder a nossa pergunta norteadora: quais os países e autoras de língua francesa das regiões estudadas? Diante dos dados pesquisados, observamos que as escritoras traçam caminhos que ultrapassam os obstáculos impostos, fazendo com que as suas obras sejam conhecidas por diversos leitores ao redor do mundo, ganhando espaço em blogs e sites de divulgação literária. O fato de a literatura ser produzida nesses países insulares, resulta em uma literatura rica em diversidade de línguas e cultura, que entrelaça o imaginário das ilhas e as explorações desses espaços marítimos.

Reconhecer o papel que essas mulheres têm para a sociedade e para o enriquecimento da literatura escrita em língua francesa, é de certa forma, uma maneira de enfatizar a necessidade de pesquisas como essa. Não podemos esquecer que a mulher escritora mesmo em meio aos desafios encontrados, produz uma literatura de indiscutível qualidade poética. Notamos o quanto é necessário enfatizar a importância dessa produção literária feminina, pois, evidencia as escritoras que rompem com as barreiras da invisibilidade, diante de obstáculos de um sistema partidaral ainda vivenciado.

REFERENCIAS

- ADLER, Laure; BOLLMANN, Stefan. *Les femmes qui écrivent vivent dangereusement*. Paris. Flammarion, 2017.
- ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature francophone et Institution scolaire*. Master 2. Université Paris 8. Paris, 2010.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

BRAHIMI, Denise. *Langue et littératures francophones*. Ellipses Éditions Marketing : Paris, 2001.
DALCASTAGNÈ, Regina. *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*. <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> acessado em 20.04.2020.

DEVI, Ananda. *Ceux du large*, recueil en version trilingue, Éditions Bruno Doucey, 2017.

DOUCEY, Bruno. *Outremer – Trois océans en poésie* (en collaboration avec Christian Poslaniec), Paris. Éditions Bruno Doucey, 2011.

DOUCEY, Bruno ; NIMROD ; POSLANIEC, C. *120 nuances d'Afrique*. Paris. Éditions Bruno Doucey, 2017

MEDJO, Jean-Claude Abada. ; ISSUR, R. Kumari. *Ananda Devi : aperceptions aux abords d'un imaginaire en expansion*. Revue *Mosaïques*, 2017.

MONIZ, A. Isabel, FARIA, D.; COELHO, L.; ALMEIDA, J. Domingues. *L'île: images, imaginaires et fiction*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras, 2014.

SALVAT, Julienne. *Odeurs cafrines*, Editions L'Harmattan, 2017.



Grupo de Discussão 9:



ENSINO DE LÍNGUAS E PRÁTICAS

EDUCOMUNICATIVAS: DIÁLOGOS

Nacional de Línguas e Linguagens

NECESSÁRIOS

A leitura educomunicativa de charges: uma proposta didática

Amanda Feliciano de Melo (UFCG)

Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (UFCG)

RESUMO

A Educomunicação é uma área do conhecimento pautada no diálogo entre o professor, alunos e a mídia, pensando, sobretudo, na formação plural e no desenvolvimento humano, através do uso de materiais midiáticos como interfaces pedagógicas. Objetivamos, portanto, levar os educandos ao contato com a leitura crítica através do gênero discursivo charge. À vista disso, pretendemos também refletir sobre a necessidade do trabalho com as práticas educomunicativas na educação básica, com ênfase na construção identitária de sujeitos ativos socialmente, estimulando-os às práticas de leituras dialógico-discursivas a partir de fontes midiáticas. Consideramos aportes advindos de estudiosos ancorados na perspectiva dialógica língua(gem), tais como Bakhtin (2011 e 2013), Sobral (2014) e Faraco (2009); Coracini (2005) e Xavier (2018), considerando as concepções básicas de leitura; e Xavier *et al* (2015) – do qual disserta acerca das práticas educomunicativas. Enquanto percurso metodológico, traçamos um plano pedagógico de ensino, pautado em uma proposta didática de leitura de charges que contemplem uma temática social, a saber, “A intolerância religiosa na contemporaneidade”. Como resultados, tal proposta didática contribui para que reflexões sobre o ensino, fundamentadas na leitura discursiva e midiática, sejam (re)pensadas e (re)consideradas dentro do contexto educacional, visando formar uma sociedade cada vez mais participativa e, conseqüentemente, consciente.

PALAVRAS CHAVES: Educomunicação; Leituras dialógico-discursivas; Gênero discursivo charge.

ABSTRACT:

Educommunication is an area of knowledge based on the dialogue between the teacher, students and the media, thinking above all on plural formation and human development, through the use of media materials as pedagogical interfaces. Therefore, we aim to bring students to contact with critical reading through the discursive charge genre. In view of this, we also intend to reflect on the need to work with educommunicative practices in basic education, with emphasis on the identity construction of socially active subjects, stimulating them to the practices of dialogic-discursive readings from media sources. We consider contributions from scholars anchored in the dialogical perspective language (gem), such as Bakhtin (2011 and 2013), Sobral (2014) and Faraco (2009); Coracini (2005) and Xavier (2018), considering the basic conceptions of reading; and Xavier et al (2015) - from which he discusses educommunicative practices. As a methodological path, we draw a pedagogical plan of teaching, based on a didactic proposal of reading cartoons that contemplate a social theme, namely, "Religious intolerance in contemporary times". As a result, this didactic proposal contributes to reflections on teaching, based on discursive and media reading, to be (re) thought and (re) considered within the educational context, aiming to form an increasingly participative and, consequently, conscious society

.KEYWORDS: Educommunication; Dialogical-discursive readings; Discursive genre charge

1 Palavras iniciais

A discussão que norteia este texto está pautada na relação entre a Educomunicação e a leitura crítica em sala de aula, ancorada sob os fundamentos da Análise Dialógica do Discurso, doravante ADD, através do gênero discurso Charge. É notório que há uma necessidade de práticas pedagógicas que visem o aprendizado do discente, a partir do diálogo entre o professor, alunos e a mídia, pensando, sobretudo, na formação plural e no desenvolvimento humano, com o uso de materiais midiáticos e de suas interfaces. Assim, a Educomunicação é um caminho que oportuniza uma aprendizagem significativa, uma vez que contempla aspectos educacionais e midiáticos, dos quais aproxima as práticas sociais do ensino-aprendizado, estimulando os sujeitos à criticidade e a participação na sociedade.

O trabalho com o gênero discursivo charge justifica-se à medida que tem sua materialização efetivada por enunciados concreto, por meio de um amplo contingente de elementos visuais e estratégias textual-discursivas. Os recursos linguísticos presentes nesse gênero são responsáveis pela construção de sentidos que possibilitam a leitura e a interpretação de mundo. À vista disso, é possível afirmar que referido gênero, ao passo que veicula o teor crítico do discurso informativo, relaciona o humor e crítica para denunciar uma realidade atual. Sua linguagem multimodal permite que diversos efeitos de sentidos sejam constituídos, sobretudo por estar diretamente ligado ao cotidiano, abordando sistemas sociopolíticos, as precariedades do meio social e valores socioideológicos.

Assim sendo, os discursos veiculados nas charges possuem também uma relação intrinsecamente discursiva com interlocutores – seja por meio de fatores internos (retomada de fatos sociais já ocorridos) seja por meio de fatores externos (materialidade linguística e estrutura ilustrada do discurso chargista), compreendendo, assim, língua(gem) como interação e uso – fatores que culminam com a abordagem dialógica da linguagem. Logo, considerando que o discurso chargista aborda questões sociais, frente a um sujeito social, torna-se oportuno discutir e elucidar sobre determinadas temáticas sociais no contexto de sala, visto que é um ambiente constituído de sujeitos em processo de formação e perspectivas críticas. Para isso, através da abordagem educ comunicativa, propomos, através de uma proposta pedagógica de ensino, aulas de leituras que aproximasse o olhar do aluno sob uma realidade recorrente na contemporaneidade: *a intolerância religiosa*.

Desse modo, a partir do exposto, objetivamos levar os educandos ao contato com a leitura crítica, centrada na referida realidade social, através do gênero discursivo charge, de modo que reflitamos sobre a necessidade do trabalho com as práticas educomunicativas na educação básica, com ênfase na construção identitária de sujeitos ativos socialmente, bem como no estímulo às práticas de leituras dialógico-discursivas a partir de fontes midiáticas. Para a realização do presente estudo, consideramos aportes advindos de estudiosos ancorados na perspectiva dialógica Discurso (Bakhtin e o Círculo). A soma disso, elementos como (I) *aporte teórico*, do qual algumas concepções teóricas serão ponderadas especificadamente para cada ponto elencado; (II) *proposta de aula*, da qual consiste no que foi proposto enquanto trabalho com a leitura discursiva por meio do gênero charge, descrita de acordo com suas respectivas ações; (III) *considerações finais*, contendo apontamentos significativos da proposta apresentada do decorrer deste trabalho; serão contemplados no presente trabalho.

2 Aporte teórico

2.1 Educomunicação: algumas considerações

Segundo Xavier *et al* (2015), Educomunicação é uma área do conhecimento que estabelece um diálogo entre a Educação e Comunicação, da qual preza pela produtividade da aprendizagem através do uso de esferas midiáticas com suporte didático-metodológico. Assim sendo, torna-se pertinente o trabalho com tais práticas, uma vez que os suportes e os conteúdos informativos, neles veiculados, não distanciam da realidade dos discentes em formação, sobretudo porque nos deparamos com uma sociedade cada vez mais letrada e inserida na cultura midiática.

Segundo os autores, o trabalho educomunicativo corrobora com a concepção de uma pedagogia transformadora, como adentra pedagogia de Paulo Freire, visto que o ensino é pautado para além da transmissão de conhecimento. É um diálogo multifacetado por meio de trocas comunicativas. Trata-se de uma proposta que reconhece o papel ativo de discentes e professores no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que a Educação é um processo mútuo fundamentado nessas experiências de trocas. Nesse sentido, de acordo com Xavier *et al* (2015), a inserção da proposta Educomunicativa na Educação Básica proporciona à escola um trabalho de natureza *multi* e transdisciplinar. Em primeira instância, é um processo *Multidisciplinar* porque

o trabalho docente é permeado pela multiplicidade de saberes ligado a cada indivíduo. Em segundo lugar, é de natureza *Transdisciplinar* porque há limites específicos impostos nas disciplinas que podem ser extrapolados em função de diálogos compostos pela didática de saberes.

Trata-se, portanto, de um contexto em que as práticas Educomunicativas (trans)formam sujeitos reflexivos e críticos, com base na didática aplicada entre a informação midiática e o conteúdo informacional. Todavia, não se pode anular o papel do professor no mecanismo de aprendizagem por meio das práticas aqui elucidadas. É necessário que o professor possua uma postura que articule adequadamente os conhecimentos escolares e midiáticos, de modo que um posicionamento crítico seja constituído a respeito aquilo que está sendo veiculado na mídia.

Esse processo de troca pode não somente formar cidadãos autônomos, como também inserir o próprio discente no universo de interpretações configurado por eles durante as experiências de trocas de informações. Conforme os autores, a Educação aliada a mídia educativa são ferramentas de intervenção social capazes de (in)formar uma sociedade politizada. Logo, é notório que a Educomunicação além de se preocupar com a aproximação e recepção da educação midiática aos meios de comunicação de massa, preocupa-se também em didatizar saberes midiático como fontes pedagógicas para práticas educativas significantes.

2.2 A perspectiva dialógica da língua(gem)

Estudar a língua(gem), através de uma perspectiva dialógica do discurso, requer uma reflexão aguçada dos conceitos que apresentam a noção de discurso como um ato responsivo, perpassado e construído por um conjunto de sentidos, (re)formado por enunciados e palavras ideologicamente situadas. Portanto, sempre que dois enunciados apontarem para uma relação de sentidos, estamos diante da noção de discurso. Assim sendo, discurso é, na verdade, tudo aquilo que compreende a língua(gem) na sua integridade viva e heterogênea, composta, sobretudo, por práticas sociais, ideológicas e históricas que compõem os mais diversos campos de comunicação (BAKHTIN, 2011).

O discurso está sempre atravessado pelo já dito, isto é, por diversas vozes sociais, pois todos estão voltados para algo já circuncidado. Este discurso, por sua vez, é atravessado por diversas condições de produção, circulação e recepção que refletem e retratam a língua(gem) enquanto ferramenta sociointeracional em constante (trans)formação (SOBRAL, 2014, p. 23).

Assim, todo ato discursivo envolve relação com outros atos, resultando em uma relação dialógica que vai além do diálogo face a face (conversação), pois não há limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2011).

O universo sociocultural é intrinsecamente responsivo. Ele se move como fosse um grande diálogo, conforme Faraco (2009). Ao mesmo tempo em que ele responde, espera uma resposta, pois todo dizer responde¹ a algo já dito, refuta ou confirma. Assim, conforme o autor, pensando nas relações dialógicas do ponto de vista da dialogicidade (1) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito” pensando, sobretudo, na conceituação de memória discursiva (o discurso criado por outro discurso); (2) todo dizer é orientado para uma resposta e (3) todo dizer é internamente dialogizado, sendo o ponto de encontro e confronto de múltiplas vozes.

Assim sendo, para a concepção dialógica de linguagem, os discursos são vistos e constituídos por dada esfera social, refratados ideologicamente e valorizados por meio da materialização de enunciados. A constituição de cada enunciado depende inteiramente da relação de diálogo que atravessa um discurso e o discurso de outrem, perpassado(s) por um (diversos) juízo(s) de valor (VOLOCHÍNOV, 2013). Com isso, as relações de sentido são valorativamente construídas no interior do enunciado, à medida que podemos identificar duas posições de valor, duas vozes que colidem.

2.3 A leitura Dialógica

Toda leitura envolve a historicidade do leitor, em que o sentido é construído também na prática e nas condições presentes no ato de ler, pautado na concepção de linguagem enquanto interação. Assim sendo, conforme Bakhtin (2011), o texto é uma unidade de sentido, provinda a partir de uma relação de diálogo entre o leitor-autor e pelas contribuições sociais que perpassam esses sujeitos para além do dito.

Desse modo, a concepção de leitura pode ser vista a partir de duas perspectivas defendidas por Coracini (2005): a leitura na dimensão interacionista e a leitura na dimensão discursiva. A leitura na perspectiva interacionista é vista como interação entre os componentes do ato de comunicação escrita e o leitor. Esse, por sua vez, é portador de pontos de vista socialmente adquiridos, e sua

¹ Baseando-se em Faraco (2009), compreendemos responsividade como ação para além da resposta face a face, para além da conversação. Trata-se, da retomada da memória discursiva já concretizada em algum momento da história.

visão é confrontada com a do autor e do texto, construindo, portanto, um sentido. O leitor é visto como sujeito ativo e interativo, pois cabe a ele "inferir" e acionar o seu posicionamento e ponto de vista com os dados do texto.

Já a leitura vista a partir de um processo discursivo, os sujeitos produtores de sentidos são inseridos no processo de leitura, em que autor e o leitor são socio-historicamente determinados e ideologicamente construídos. Assim, o momento histórico-social determina o comportamento, as atitudes e a linguagem de um e de outro, unificando-os para formar um sentido. Visto isso, Xavier (2018) afirma que a leitura é

uma atividade de um sujeito individual, inserido no social, ora assumindo o papel de leitor, enquanto agente que está recepcionando um texto, sendo o outro no jogo interativo da leitura, ora assumindo o papel de autor, enquanto agente que está consumindo/interagindo com um texto, sendo o escritor, neste caso, o outro no jogo, pois o leitor está, enunciativamente, construindo sentidos com o texto lido. (XAVIER, 2018, p. 49).

Deste modo, pensar em leitura é pensar em diálogos, trocas e sentidos, mediados por sujeitos. Esses, por sua vez, através da recepção do texto e de sua experiência de mundo, apresenta uma interpretação carregada de sentidos. Logo, a interpretação será a produção de sentidos que resultarão em uma resposta do leitor ao que está sendo lido, isto dado como ações interlocutivas que faz interação ao tempo e espaços sociais.

2.4 O gênero discursivo charge

Os gêneros do discurso chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados a uma tencionalidade, com uma finalidade comum. Quanto melhor dominamos os gêneros melhor os empregamos e descobrimos neles a nossa individualidade e a situação de comunicação (BAKHTIN, 2011). Visto isso, a charge é um gênero que tem sua materialização efetivada por enunciados concretos, a partir de um amplo contingente de elementos visuais e de estratégias textual-discursivas. A charge, por sua vez, consiste em um gênero de caráter humorístico, que tem por finalidade comunicativa realizar uma crítica, geralmente relacionada a temáticas e contextos temporais específicos.

Nesse gênero, as relações dialógicas estão muito presentes, uma vez que tal gênero discursivo circunda ato enunciativo de dada esfera social. Ao referenciar um contexto temporal e situacional, envolvendo sujeitos públicos, muitas vozes de origens diversas perpassam o gênero charge, tomando-o assim produtor de discursos críticos. São vários dizeres historicamente e ideologicamente atravessados

no discurso chargista. Assim, resta aos interlocutores identificar os pontos de vista abordados no gênero, de modo que tomem uma posição responsiva, concordando ou discordando com o que está sendo posto – aspecto diretamente ligado ao conceito de valoração e dialogismo.

Para Oliveira e Silva (2017), a charge difere de outros gêneros uma vez que sua estrutura ilustrada integra-se com sua estrutura verbal, de modo que compreendê-la sem considerar os dois códigos torna-se algo incoerente. A relação entre os aspectos multimodais representam singularidades ligadas à primazia do imagético do gênero, enaltecendo, assim, o seu teor crítico e reflexivo diante dos fatos sociais. Segundo os autores, esses aspectos funcionam como principal constitutivo do gênero, que não necessariamente acompanha texto escrito em sua constituição. Dessa forma, o imagético resgata a memória discursiva e atribui ao leitor, sujeito interlocutor do processo discursivo da charge, a responsabilidade pelas inferências que possam ali ser feitas a partir do (re)conhecimento do fato ora representado.

3 Proposta didática de leituras discursivas a partir do gênero charge

Justificativa

Trabalhar a leitura a partir da perspectiva educomunicativa no contexto de sala de aula é relevante, uma vez contribui para formação de sujeitos reflexivos e cidadãos críticos, em que conteúdos midiáticos são didatizados em conteúdos informacionais a fim de que haja uma aproximação maior entre professor, aluno e mídia. Desse modo, o gênero charge é visto como um gênero sociodiscursivo que, embora revestido de elementos semiótico, dos quais, muitas vezes, neutralizam a intensidade de determinados discursos implícitos, é um instrumento de denúncia e crítica quanto aos fatores sociais mais diversificados e representativos na contemporaneidade.

Esse gênero auxilia no posicionamento crítico do interlocutor com relação aos fatores sociais analisados, ao demonstrar que a linguagem tem como referência o outro, e como as formações dialógicas, situadas em determinado contexto, são responsáveis por retomar a história e a memória do sujeito referenciado no gênero, à medida que denuncia uma situação escassa existente na realidade do mesmo sujeito.

Assim, consideramos sua relevância como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da ampliação da competência leitora e crítica do alunado. Torna-se oportuno

também mencionar que esta proposta didática é indicada para o 3º Ano do ensino médio, o que, todavia, não anula a possibilidade de trabalhar nas demais turmas do Ensino Médio, dependendo da realidade das mesmas.

Objetivos específicos:

(1) Promover e estimular leituras discursivas do gênero chargístico, a partir de uma perspectiva educacional; e (2) instigar a análise do uso da linguagem com ênfase nos discursos religiosos instaurados nas charges.

1º encontro (02 aulas)

Conteúdo: Contextualização do gênero charge. Características da charge a partir de leituras discursivas. Contexto de origem e circulação da charge.

Objetivos: (I) Discutir sobre a charge, considerando sua existência na sociedade e sua função social. (II) Compreender as características da charge a partir de leituras realizadas.

Descrição das atividades: (I) Conduzir os alunos a se posicionarem a respeito das suas experiências com a leitura de charges, de modo que eles exponham seus conhecimentos prévios em relação a este gênero discursivo. Observar se os discentes situam os meios de veiculação em que as charges são publicadas e se possuem acesso constante a esse(s) instrumento(s) de busca. (II) Verificar a aprendizagem do conteúdo da aula desenvolvendo uma atividade na qual eles façam comentários, por escrito, sobre suas experiências de leituras de charges, a circulação deste gênero na sociedade e sua função social, considerando também as plataformas digitais e a possível intencionalidade do chargista ao publicá-las. (III) Apresentar as Charges 1 e 2, evidenciando as características deste gênero. (IV) Estimular leituras discursivas (também a partir de outro gênero) que proporcionem aos alunos a compreensão dos discursos religiosos instaurados nas charges estudadas, o uso da linguagem, a questão das autorias das charges, sua circulação/plataforma, sobretudo midiática, a presença e postura dos sujeitos sociais, a função deste gênero na sociedade, a necessidade de considerar o contexto social instaurado na charge para a construção dos efeitos de sentidos. No caso, a *intolerância religiosa na contemporaneidade*, aliando a mídia, a temática estudada e a situação político-social perpassada pela conjuntura referenciada.

Metodologia: Aulas expositivas e dialogadas que promovam a interação entre professor e aluno e rodas de debate.

Materiais utilizados: lousa, marcador para quadro branco, xerocópias da atividade, data show/slides.

Charges a serem utilizadas no encontro:

CHARGE 1:



Disponível em:

<https://www.humorpolitico.com.br/tag/intolerancia-religiosa/>. Acesso em 20/09/19.

CHARGE 2:



Disponível

<https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=3093¬icia=11-parada-da-diversidade-sexual-de-mato-grosso-traz-para-pauta-a-laicidade-do-brasil-em-defesa-dos-direitos-lgbt>. Acesso em 20/09/19.

em:

Conteúdo: Leitura, compreensão e interpretação do gênero charge.

Objetivo: Ler discursivamente o gênero chargístico, considerando as leituras extras solicitadas na aula anterior sobre as temáticas/fatos abordados nas charges em estudo.

Descrição das atividades: (I) Solicitar a leitura discursiva das charges 3 e 4, estimulando os alunos a falarem sobre o conteúdo e a temática presente nas charges em análise de forma que socializem as impressões construídas por eles, após as leituras realizadas. Os discentes devem considerar também que as charges apresentadas e discutidas no encontro anterior, estabelecendo, para tanto, as relações dialógicas possíveis e a função das plataformas midiáticas na construção e divulgação crítica do tema abordado. (II) Desenvolver um estudo intertextual (oral e escrito) entre a leitura das charges 1, 2, 3 e 4 e outros gêneros de teor crítico e informativo, tal como o artigo de opinião e a notícia, de modo que ambos estejam na mesma perspectiva de abordagem das charges selecionadas; situando as divergências e convergências existentes entre esses gêneros, seja no plano da sua função social, da crítica social relacionada à temática abordada/ou das formas de veiculação.

Metodologia: Aulas expositivas e dialogadas que promovam a interação entre professor e aluno.

Materiais utilizados: lousa, marcador para quadro branco, xerocópias das charges e da proposta de atividade.

- **Charges a serem utilizadas no encontro:**

CHARGE 3



Disponível em:

<http://blogsobralcultural.blogspot.com/2015/06/charge-e-chargista-chiquinha-discute.html>. Acesso em 20/09/19

CHARGE 4:



Disponível em:

<https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/intolerancia-religiosa/>. Acesso em 20/09/19.

0

críticos e desenvolver neles a competência leitora, tal como elucida a BNCC (2018)². Sob esta perspectiva, a charge possibilita a interação no ato de ler, que envolve a mobilização de conhecimentos prévios, a relação entre aspectos socio-históricos, autor, texto e leitor para a construção de sentidos, proporcionando ir além da superfície textual numa atividade de interpretações e atribuições de sentidos, estabelecendo relações dialógicas com outros contextos de enunciações.

Assim, no plano das possibilidades, apresentamos a charge como um texto crítico e expresso na linguagem verbal e não verbal, que, por sua vez, proporciona o ato interativo entre professor e aluno. Ao passo que o alunado é orientado à leitura, discute sobre a constituição da charge e volta-se para o contexto de produção discursiva (histórico-social e ideológico) investigando a finalidade do chargista ao evidenciar personagens/sujeitos discursivos envolvidas em um fato político ou social que lhe serviu de tema.

Considerações finais

Diante do exposto, buscamos no presente artigo apresentar uma proposta de trabalho didático-pedagógico à luz das práticas educacionais, com suporte na Análise Dialógica da língua(gem). Assim, com a pretensão de contribuir para as aulas de leituras e, consequentemente,

² As práticas de leituras devem levar o aluno a “refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se” (BNCC, 2018, p.73).

com um ensino inovador, trabalhar com o gênero charge e sua funcionalidade, dentro e fora do contexto midiático, proporciona o desenvolvimento do senso crítico do aluno diante da manifestação da linguagem que se constitui como forma de interação social, levando o educando a refletir dialogicamente sobre a língua – já que é um trabalho que se efetiva mediante a interação discursiva, implicitamente e/ou explicitamente, entre confrontos de fatos denunciados em um contexto situacional de produção.

Portanto, a proposta didática contribuir para que o trabalho com a leitura discursiva e midiática seja (re)pensado e (re)considerado dentro do contexto educacional, visando formar uma sociedade cada vez mais participativa e, conseqüentemente, consciente. Logo, além da percepção crítica que, muitas vezes, se encontra implicitamente no gênero charge, o aluno é conduzido para um meio comunicativo do qual faz parte de suas vivências, considerando que as ferramentas midiáticas que compõe a sociedade que o cerca são quase indispensáveis para seu uso cotidiano. Diante disso, é visível a necessidade de um ensino que englobe tal realidade, de modo que contribua para a aproximação entre a realidade social vivenciada por esses sujeitos e as temáticas disseminada contemporaneamente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CORACINI, M. J. R. F. *Concepções de leitura na (pós) modernidade*. In: MARINHO, M.; CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- OLIVEIRA, A. L.; SILVA, R. J. *O sujeito professor em charges brasileiras: discursos, representações e identidades*. *Momento: diálogos em educação*. Rio Grande do Sul, n. 2, p. 265-281, 2017.
- SOBRAL, A. *Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos*. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S.; (Orgs.) *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014.
- VOLOCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro e João Editores, 2013.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M.F.; NASCIMENTO, R. N. A. *A Educomunicação e a perspectiva dialógica da linguagem: por uma educação midiática e uma mídia educativa*. In: PAIVA, R. S.; QUEIROZ (Orgs.) *O texto multifacetado: diálogos em língua e literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2015.

XAVIER, M. M; *Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no ensino médio*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 100-120, 2018



Educomunicação e ensino de língua materna: a influência da educação midiática no contexto do Ensino Médio

Gaylha Wégila de Oliveira – UEPB

Ana Beatriz de Albuquerque Macedo – UEPB

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Francisca Araújo Cavalcanti – UEPB

RESUMO

Mesmo que o entendimento de que a tecnologia faz parte de todos os âmbitos sociais e de que as mídias digitais mudaram a forma como nos comunicamos, pareça fazer parte de todos, é imprescindível que no aspecto da educação, criemos um diálogo entre as práticas docentes e esta realidade social. O ensino de Língua Portuguesa precisa estar em concordância com a realidade do aluno para despertar o efetivo aprendizado, se levarmos em consideração os documentos oficiais, deste modo, é imprescindível o debate, e a efetivação de práticas educativas atualizadas e eficazes. Neste contexto, este trabalho objetiva refletir sobre o ensino de língua portuguesa, tendo como auxílio, as práticas educacionais. Fundamenta-se na teoria da Análise do Discurso, de Bakhtin e o Círculo, bem como expõe abordagens referenciais desenvolvidas por estudiosos da interface Comunicação/Educação, como Ismar de Oliveira Soares, Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún. A metodologia se deu a partir do desenvolvimento de uma proposta de aprendizagem, utilizando o Instagram (administrado por alunos) como meio de comunicação e divulgação de materiais, planejada em Sequência Didática (SD), e aplicada com alunos de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola na Campina Grande – PB. A partir do estudo, verificou-se uma grande integração entre os alunos em termos de debate, além de um aumento no índice de leitura dos materiais trabalhados em sala.

PALAVRAS-CHAVE: Mídia. Educomunicação. Ensino Médio. Prática Docente.

ABSTRACT

Even though the understanding that technology is part of all social spheres and that digital media has changed the way we communicate, seems to be part of all, it is essential that in the education aspect, we create a dialogue between practices, teachers and this social reality. The teaching of Portuguese Language must be in accordance with the reality of the student to awaken the effective learning, if we take into account the official documents, thus, it is essential the debate, and the implementation of updated and effective educational practices. In this context, this work aims to reflect on the teaching of the Portuguese language, having as an aid the educative practices. It is based on the theory of Discourse Analysis by Bakhtin and the Circle, as well as exposing referential approaches developed by scholars of the Communication / Education interface, such as Ismar de Oliveira Soares, Jesús Martín-Barbero and Mario Kaplún. The methodology was based on the development of a learning proposal, using Instagram (managed by students) as a means of communication and dissemination of materials, planned in Didactic Sequence (SD), and applied to third grade students, in a school in Campina Grande - PB. From the study, there was a great integration among the students in terms of debate, as well as an increase in the reading rate of materials worked in class.

KEYWORDS: Media. Educommunication. High school. Teaching Practice.

1 Considerações primeiras

Para Bakhtin (2011, p. 341), “Ser significa conviver”. O processo de interação social se dá a partir da linguagem, neste contexto, sobre o dialogismo bakhtiniano, afirma Fiorin (2018, p. 21), “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica”.

Nos novos moldes sociais de comunicação, a partir do avanço tecnológico, surge a necessidade de reflexão sobre o uso da língua e especialmente sobre o ensino de língua a partir do seu uso e interação, através dos diversos meios de comunicação. Isto posto, é importante que a escola garanta o acesso a uma cultura letrada. (Saviani, 1997, p.76). Deste modo, este estudo objetiva refletir sobre o ensino de língua portuguesa, tendo como auxílio, as práticas educomunicativas.

Sobre o conceito de educomunicação, citamos o que afirma Soares (2016), A Educomunicação tem como foco a gestão dos processos comunicativos nos espaços educativos. E sobre isso, neste estudo, refletiremos sobre os processos de comunicação com objetivos pedagógicos realizados a partir da rede Social Instagram, objetivando compreender como se dá e de que forma pode ser explorado positivamente.

Para Martin - Barbero (2003), a atual configuração tecnológica altera as percepções de mundo, a concepção de espaço, de local e de cultura, e desafia a política e a educação, deste modo propõe que a globalização unifica, a virtualidade e a velocidade são espaços de mundo, assim estes aspectos alteram o sentido de comunicar. Deste modo, a educomunicação tem se constituído como resposta a estas questões de nova realidade social.

2 Letramento digital x práticas pedagógicas

O docente, a partir da perspectiva do letramento, tem a responsabilidade de garantir ao discente um grande contato com os diversos gêneros textuais, tradicionais ou inovadores, permitindo uma observação do uso da língua em seus diferentes contextos. Assim, a aprendizagem, a leitura e a produção textual não devem ser consideradas como habilidades individuais, mas, sociais.

Uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Os novos locais de práxis da interação e uso da língua, constituem plataformas novas e contextos diferenciados de interação. Estas novas mídias são palco de interações cada vez mais constantes e intensas. Mas devemos atentar para alguns aspectos:

Comunicação/educação inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado. Nesse campo cabem: do território digital à arte-educação, do meio ambiente à educação a distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens –

televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura etc. Tudo percorrido com olhos de congregação das agências de formação: a escola e os meios, voltados sempre para a construção de uma nova variável histórica. (BACCEGA, 2009, p. 20).

Assim, esta aproximação entre comunicação e educação requer um novo olhar pedagógico, um novo posicionamento acerca destas tecnologias disponíveis, quer gostemos ou não, elas fazem parte da vida da grande maioria dos jovens em idade escolar, utilizar estas ferramentas em favor do desenvolvimento da aprendizagem do aluno é promover uma prática contextualizada com a realidade social e interligada com os interesses dos discentes.

Kaplún (1999) já considerava que a comunicação no contexto educacional, denominada por ele como “Comunicação Educativa”, não deveria ser vista como mero instrumento midiático e tecnológico, mas como componente pedagógico e com um olhar interdisciplinar, e enquanto campo de conhecimento deveria convergir numa leitura tanto da pedagogia a partir da comunicação como numa leitura de ordem inversa.

O ensino de língua não pode se pautar apenas nos métodos tradicionais e em uma concepção purista de ensino e aprendizagem, mas ver o aluno como um sujeito social, capaz de desenvolver interações e refletir sobre elas, possibilita uma maior compreensão do meio em que vive e convive, por que afinal como afirma Bakhtin apud Silva (2011):

Este sujeito, vivenciando no diálogo do *eu* com o *outro*, tece uma realidade viva, abrangente e multifacetada, abrindo caminhos em todos os domínios das relações sociais e engenhando novas formas de enunciação. (SILVA, 2011, p. 27).

A comunicação e a linguagem estão de todo modo inter-relacionadas, visto que o discente não apenas precisa desenvolver habilidades de leitura crítica, mas independente do suporte midiático, ser capaz de produzir textos em diversas modalidades e com diferentes finalidades discursivas.

A exagerada utilização dos meios de comunicação midiáticos é um fato que a escola e os docentes não podem ignorar, contudo é preciso pensar formas de incorporar estes meios ao processo educativo. Assim, sobre o desenvolvimento da aprendizagem devemos nos atentar ao seguinte:

O desenvolvimento cognitivo é facilitado à medida que os discentes são profundamente envolvidos nas atividades, ao assumirem o papel de construtores e não apenas de repetidores ou mesmo espectadores do conteúdo exposto pelo docente. (TÔNUS; 2008, p.230).

Ademais, este processo de midialidade, ajuda a compor estilos de vida, formas e manifestações culturais e sobretudo, meios de interação e linguagens específicas. Sobre isto:

Torna-se imperioso dedicar maior atenção aos nexos entre a educação formal e os circuitos da comunicação tecnicamente mediada. Pois trata-se de perscrutar acerca

das implicações e desdobramentos daí decorrentes para as dinâmicas singulares do ecossistema escolar e, conseqüentemente, da própria vida associada. (CITELLI, 2015, p. 66).

Compreender estes processos de interação é passo importante no desenvolvimento de uma metodologia eficaz, atualizada, atrativa e coerente à nova realidade escolar. Neste contexto Xavier e nascimento (2010, p. 48), afirmam que devemos:

Enfatizar a produtividade da utilização de meios da esfera midiática como suportes didáticos. A ênfase está na preocupação em desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente diante da sua realidade social. (XAVIER; NASCIMENTO, 2010, p. 48).

A ideia não é fazer o aluno usar essas esferas midiáticas, por que isto no processo interacional já ocorre, mas traduzir a finalidade destes meios para o ensino, de modo que o aluno se torne agente do seu próprio aprendizado, e conhecedor de diversas possibilidades de troca de informações e aspectos culturais.

3 O Instagram e suas relações sociodiscursivas

Por ser um suporte de interação social muito utilizado, o Instagram pode ser visto também como uma plataforma de ensino e aprendizagem. A realidade tecnológica já nos permite observar a maioria dos alunos dos mais diversos contextos sociais com acesso a esta ferramenta. O papel desta ferramenta como plataforma de comunicação com os alunos não tem o intuito de competir com a escola ou com o professor, mas de auxiliar no processo de comunicação/ensino/aprendizagem.

Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes (BRASIL, 2000, p. 25).

A relação conteúdo e plataforma precisa ser atrativa, neste contexto o Instagram cumpre o seu papel. Permitindo aos discentes um acesso rápido a informação e a troca de informações entre discentes/discentes, discentes/professores, discentes/sociedade.

Os conteúdos expostos na plataforma deste estudo foram: Conteúdos gramaticais, conteúdos relativos às obras literárias, temas de produção textual (direcionados para a produção dissertativa/argumentativa cobrada pelo Enem), dicas de leitura.

Silva (2012) apresenta o aplicativo como um espaço em que os indivíduos se materializam, ou seja, o Instagram está na moda expondo consigo o ponto de vista da intimidade,

das relações de consumo, das experiências do sujeito. Nesse contexto observemos os dados apresentados por pesquisa realizada por Almeida (2007), sobre a frequência de uso desta plataforma:

Fizemos a seguinte pergunta aos alunos do campus: você acessa ao Instagram? O resultado mostrou que 92,2% dos alunos que responderam à enquete tinham Instagram. O que comprovou a forte utilização do aplicativo acessado, sobretudo pelos smartphone, um facilitador de acesso. Na distribuição de acesso desses 92,2%, 22,6 % acessavam ao aplicativo de 1 a 3 vezes por dia, 20,9 % acessavam de 4 a 7 vezes, 32,2 % acessavam 8 ou mais vezes, 15,7% acessam, às vezes, e 8,7% afirmou que nunca acessava. (ALMEIDA, 2011, p. 05).

Como observa-se nos dados acima, o percentual de utilização da plataforma é abrangente e significativo, justificando a necessidade de leva-la em consideração e fazer uso de suas potencialidades, sendo este ambiente de interação e forte participação, pois como afirma Morato (2004, p. 324), “ a interação é a base da construção do conhecimento e dupla natureza da linguagem (cognitiva e social”.

Analise a imagem abaixo, retirada do instagram @PortuguesEduu, plataforma de comunicação utilizada entre professores de língua portuguesa e alunos de uma escola do ensino médio na cidade de Campina Grande – PB. Analisemos neste o diálogo estabelecido, pois como conforme a concepção do dialogismo de Bakhtin, o diálogo não acontece apenas face a face, mas segundo ele, todo enunciado tem uma característica responsiva, eu seja, quem o enuncia, o faz esperando algum tipo de resposta/reação.

Nacional de Línguas e Linguagens

Imagem 1 - proposta de redação



Fonte: @portugueseduu (2019)

Se observarmos a publicação, a proposta traz elementos semióticos, verbais e não verbais, o texto se constitui a partir destes elementos e é produzido de maneira dialogada com o interlocutor, o que pressupõe uma responsividade, um diálogo que é estabelecido com quem o lê. Além disso, cria-se um ambiente de interação e rápida troca de informações, criando deste modo um canal eficiente de comunicação, com o intuito de gerar uma maior aproximação com os alunos.

Imagem 2 – foco na redação



Fonte: @portugueseduu (2019)

Novamente, percebemos esta característica responsiva neste tipo de publicação, isso se dá pela concepção de Bakhtin apud Fiorin (2008), pois:

Texto é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ela tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida pelo enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialização, que advém do fato de ser um conjunto de signos. (FIORIN, 2008, p. 52).

Ao analisarmos as relações estabelecidas na publicação acima, averígua-se reações advindas dos outros discentes pertencentes ao grupo social em questão (seguidores do perfil), através do curtir, e das respostas via Direct.

Imagem 3 – dica de leitura



Fonte: @portugueseduu (2019)

Através da indicação de leituras, é possível, através desta plataforma, proporcionar acesso à informação relativas à obra e estimar sua leitura. Assim, não é possível analisar as formas de expressão e produção de gêneros, sem levar em consideração a expressão social e seus objetivos, pois desde Saussure a língua é entendida como um sistema articulado. Na imagem vemos esta articulação se levarmos em consideração o objetivo do texto e sua pretensão, bem como sua composição e estilo.

Neste contexto, para que discentes e docentes dominem todas as ferramentas e as utilizem de maneiras adequada, é necessário que eles passem por um processo de Letramentos Múltiplos (Rojo 2009). Proporcionar estes letramentos e interconectar os discentes em um propósito de leitura e escrita é criar um ambiente propício para o seu desenvolvimento cognitivo/social.

Para continuar debatendo

O estudo da educomunicação apesar de ganhar enfoque a algum tempo, ainda é um terreno pedregoso para o docente. Compreender estes novos enfoques pedagógicos/tecnologias é sempre um desafio. Isto posto se faz necessário sempre o debate para uma compreensão mais acertada e uma utilização mais apropriada de todos estes aparatos e aparelhos tecnológicos, visando uma apropriação de gêneros e plataformas associadas e garantindo uma aprendizagem efetiva dos discentes.

Por intermédio do uso do instagram para fins pedagógicos foi possível perceber o grande

poder de integração e comunicação disponibilizado pela plataforma, bem como uma aproximação em relação aos conteúdos, discentes e docentes. Se esta será uma plataforma que se solidarizará na internet ou se terá vida efêmera não se sabe ao certo, contudo é certo que é papel do docente é ficar atento ao surgindo de novas tecnologias e se apropriar destes conhecimentos, bem como dominar as ferramentas disponíveis através de processos de letramentos que devem começar por eles e ser em proporcionados também aos discentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. BAKHTIN/VOLOCHÍNOV e a filosofia da linguagem: ressignificações – Recife: Bagaço, 2011.

Andrade, Izabel Rego de, Aprendizagem de língua assistida por dispositivos móveis (ALADIM): uma proposta alternativa para o ensino da língua espanhola / Izabel Rego de Andrade. – Campinas, SP, 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. Comunicação & Educação, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. Trad. Por Paulo Bezerra. São Paulo Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Mídia e Educação. Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

CITELLI, Adilson Odair. Tecnocultura e educomunicação. Rizoma, v. 3, n. 2, p. 63-75, 2015.

FIORIN, José L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2.ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 68-75, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4417/4139>>. Acesso em: 22 set. 2019.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

MARTÍN- BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (org.). Por outra comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 57-86.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALM, F; BENTES, A. C (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004. P. 31-351.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. BICUDO, M. A. V. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.
- SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. Comunicação & Educação, v. 21, n. 1, p. 13-25, 2016.
- SANTOS, Herbert Nunes de Almeida. Estudantes na rede: o instagram e sua colaboração no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e literatura brasileira. 2017.
- TÔNUS M. Interação do Processo de Aprendizagem em Comunicação Social. In: PRIMO, A.



Grupo de Discussão 10:



REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE Nacional de Línguas e Linguagens PROFESSORES EM LETRAS E LINGUÍSTICA

A abordagem intercultural como facilitadora da aquisição das competências orais em aula de FLE

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos (UFCG)*

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG)**

Orientadora: Maria Rennally S. Silva (UEPB)***

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a conceptualização e aplicação da abordagem intercultural, no processo de ensino/aprendizagem das competências orais em aula de FLE (Francês como Língua Estrangeira). Insurge como problemática a dificuldade de encontrar caminhos eficazes para se trabalhar a interculturalidade na sala de aula de FLE, quando amalgamada ao desenvolvimento das habilidades orais. Descrevemos uma proposta de atividade de compreensão e de produção oral, baseada na abordagem intercultural, através do vetor comunicativo do gênero *debate*. Apresentamos em linhas gerais, as definições tangentes à competência intercultural, bem como a sua relação com a competência de compreensão e de produção oral, dentro do ensino do FLE. Recuperamos as contribuições teóricas de Puren (2013), de Stuart Hall (2006), de Chaves (2012), de Kramsch (2013), de Mousa (2017), dentre outras. Este trabalho de cunho bibliográfico (GIL, 2007), cuja proposta didática se baseia na abordagem acional, apresenta como resultados obtidos a constatação de que o processo de ensino/aprendizagem voltado para a perspectiva intercultural possibilita ao aprendente adquirir saberes e conhecimentos sobre o outro, a partir de um prisma de respeito à alteridade. Através do gênero *debate*, é possível ensinar a instrumentalização da língua, para compreender melhor a si mesmo e aos outros.

PALAVRAS-CHAVE: Intercultural. Competências orais. FLE. Debate.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif de réfléchir sur la conceptualisation et l'application de l'approche interculturelle dans le processus d'enseignement / apprentissage des compétences orales en classe FLE (français langue étrangère). Insurger comme problématique, la difficulté à trouver des moyens efficaces de travailler l'interculturalité lorsqu'elle est associée au développement des compétences orales dans la classe de FLE. Nous décrivons une proposition d'activité de compréhension et de production orale, basée sur l'approche interculturelle, à travers le vecteur communicatif du genre débat. Nous présentons, en termes généraux, les définitions liées à la compétence interculturelle, ainsi que sa relation avec la compétence de compréhension et de production orale, au sein de l'enseignement du FLE. Nous

* Aluna da graduação em letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: emanoellemaria@hotmail.com.

** Aluno da graduação em letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: brenoerickb@gmail.com.

*** Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade PPGLI- UEPB. Endereço eletrônico: rennally.fr@hotmail.com.

récupérons les contributions théoriques de Puren (2013), Stuart Hall (2006), Chaves (2012), Kramsch (2013), Mousa (2017), entre autres. Ce travail est de nature bibliographique (GIL, 2007), dont la proposition didactique est basée sur l'approche commune, présente comme résultats obtenus, l'observation que le processus d'enseignement / apprentissage axé sur la perspective interculturelle permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des connaissances sur l'autre, d'un prisme de respect de l'altérité. A travers le genre débat, il est possible de fournir l'instrumentalisation du langage pour mieux se comprendre et comprendre les autres.

MOTS-CLÉS: Interculturel. Compétence orale. Langue étrangère. Débat.

1 Introdução

O ensino de uma língua, materna ou estrangeira, perpassa as práticas culturais da língua em uso. O componente cultural é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem da língua, por isso é imprescindível trazer este elemento para a classe de FLE, sem privilegiar uma cultura em detrimento da outra, sem promover os cartões postais e reduzir toda uma complexidade a ideias preconcebidas.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a conceptualização e aplicação da abordagem intercultural no processo de ensino/aprendizagem das competências orais em aula de FLE (Francês como Língua Estrangeira). Ademais, a pesquisa está adstrita aos desenvolvimentos, especificamente, das competências de compreensão e de produção oral.

O ensino e a aprendizagem das competências orais (CO) sempre esteve em um terreno nebuloso, como destacam Halté e Rispail (2005). Por muito tempo, o domínio dessas competências não foi tratado como um objeto de ensino ou da didática do ensino de línguas. Os autores prosseguem na sua argumentação de que “o oral é hoje um domínio não claramente identificado, onde a pessoa reúne as preocupações que leva consigo mesma e que temos dificuldade de compreender” (2005, p. 12).

Devido à problemática teórica e prática acerca do tema proposto, se faz necessário o emprego da pesquisa bibliográfica, com a intenção de analisar como os teóricos têm tratado o tema da interculturalidade no ensino de uma língua estrangeira. Na revisão bibliográfica, levantamos o posicionamento dos especialistas quanto ao ensino e aprendizagem do CO, bem como da perspectiva intercultural. E quanto à seara prática, abordamos possíveis atividades, através das quais possa se aplicar as competências comunicativa e intercultural a partir de uma abordagem dinâmica e reflexiva.

2 Definição de competência intercultural

O termo intercultural teve seu surgimento dentro dos quadros escolares da França, no ano de 1975, devido a uma abordagem baseada no cuidado para com os imigrantes, segundo Barthélémy (2007). Visto que o processo de ensino e aprendizagem há a concomitância da inclusão da competência comunicativa e intercultural, existe a possibilidade de otimização da preparação do aprendente para interações permeadas pela equidade entre os seus pares.

Kerbrat-Orecchioni declara que "... a ignorância das variações culturais suscetíveis de afetar o funcionamento das interações, além de especificamente aquele dos atos de fala, pode ter efeitos desastrosos"¹ (tradução livre) (2001, p. 8). Neste mesmo sentido, *Puren*, quando discute a competência cultural e seus componentes, assevera que o componente intercultural possibilita ao aprendente a capacidade de gerenciar os fenômenos de interação entre culturas diferentes, especialmente na superação de incompreensões causadas por representações prévias da cultura do outro. Portanto, as atividades de referência englobam, na parte da linguagem, comunicar com o outro e, na seara cultural, encontrar, descobrir e reconhecer a cultura distinta da sua nativa, mas que está imbricada na língua-alvo.

Em recapitulação concisa, Chaves resume a relação do intercultural com a diversidade nas interações, de modo que fazer o intercultural se concretizar "é exceder a simples comparação e/ou identificação de um grupo cultural e construir passarelas entre as culturas, a fim de um intercâmbio e um enriquecimento mútuo" (tradução livre) (CHAVES, 2012, p. 13). Assim, uma ideia chave que representa o intercultural é a troca dinâmica entre diferentes culturas, alicerçada na relação com o respeito à alteridade.

2.1 Vocabulário conceitual que tangencia o intercultural

Ao trabalhar com o intercultural, tanto professores como aprendentes devem ter um conhecimento básico acerca do vocabulário que tangencia este modo dinâmico de vivência de trocas culturais, com a intenção de compreender melhor as nuances e a aplicação desta perspectiva.

O Quadro conceitual e operacional de competências interculturais da *UNESCO* (2013)

¹ Texto original: "... la méconnaissance des variations culturelles susceptibles d'affecter le fonctionnement des interactions, et plus spécifiquement celui des actes de langage, peut avoir des effets désastreux". KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Variations culturelles dans les comportements communicatifs**. In: Actes du VIIIe congrès de l'ARIC, Université de Genève, 2001, pp.24-28. Disponível em <http://docplayer.fr/24439898-Symposium-variations-culturelles-dans-les-comportements-communicatifs.html> acesso em 20 jun. 2019.

apresenta definições concisas sobre alguns termos fundamentais para compreender o intercultural. Fazem parte deste quadro definições como cultura, identidade cultural, valores, crenças, atitudes, competência comunicacional, diálogo intercultural, universalidade, cidadãos, responsabilidade intercultural, dentre outros termos. Com base neste quadro passamos a definir, de forma resumida alguns conceitos basilares para compreender o intercultural.

A cultura é um conjunto de traços distintivos, materiais, intelectuais, de um grupo social, que engloba a maneira de ser e de existir, dentro de uma sociedade. A diversidade cultural compreende justamente a grande variedade de culturas no mundo contemporâneo.

O cidadão intercultural é aquele que tem a capacidade de agir de acordo com os valores preconizados pelo respeito à diversidade, corolário da responsabilidade intercultural, pois se a pessoa tem a compreensão adquirida de examinar as suas atitudes e integrá-las com o diálogo intercultural, logo este indivíduo será um cidadão do mundo, com habilidades de se comportar adequadamente em diversos contextos socioculturais.

3 Processo de ensino e aprendizagem através do desenvolvimento da competência intercultural

O Quadro Europeu Comum para Referência de Línguas (QECRL, 2001) é um parâmetro para o ensino, a aprendizagem e a avaliação do ensino de língua estrangeiras. Além de apresentar os descritores básicos das competências de cada nível, sustentou a existência de quatro competências linguísticas; outrossim, impeliu a utilização de abordagens mais voltadas para a perspectiva acional e para a valorização da pluralidade cultural, a fim contribuir na formação de cidadãos do mundo responsáveis, justos e tolerantes.

Segundo Marcuschi (2001), a concepção de língua envolve um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, visto que a semântica e a sintaxe se apresentam em contextos de uso concretos, como texto e discurso. Ademais, diferenças entre fala e escrita ocorrem dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica entre dois polos opostos.

Ainda fazendo referência ao QECRL (2001), este documento elege três componentes da competência comunicativa em língua; que são: a competência linguística, a sociolinguística e a pragmática. A primeira corresponde à capacidade de utilizar a língua como estrutura, a exemplo do léxico, da sintaxe e da fonética; a segunda se relaciona com as condições socioculturais do uso

da língua na sociedade, enquanto a terceira diz respeito à funcionalidade dos recursos linguísticos dentro de contextos interacionais. Assim, não supre as necessidades dos aprendentes no ensino de língua estrangeira, pautado apenas pela competência linguística e apartado do uso na aplicação social, cultural e pragmática.

Quanto às especificidades do oral, Desmons (2005, p. 20) destaca “seu caráter efêmero” e as condições de emissão e de recepção específicas, que englobam componentes psíquicos e visuais, bem como a presença de repetições, pausas, hesitações e atalhos na construção do discurso sintáticos orais, além da divisão em unidades linguísticas e extralinguísticas. Quanto a essa última, envolvem a entonação e o ritmo e, por fim, a existência de fatores sonoros portadores de sentido, que contribuem na indicação e na identificação das situações comunicativas, como, por exemplo, a quantidade de vozes e o barulho externo.

3.1 Atividades de sensibilização

Dentro de uma perspectiva intercultural do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, as atividades de sensibilização desempenham uma função primordial na concretização do objetivo de formação de uma consciência reflexiva e de respeito à alteridade, uma vez que a vivência da língua deve considerar não apenas a sua dimensão social, mas também a dimensão psicológica (cognitiva).

Com este tipo de atividade, o professor pode conduzir o aluno ao pensamento crítico sobre o estereótipo e o preconceito. Com relação ao segundo aspecto, ele será sempre negativo; mas, no que concerne ao primeiro, apesar de nem sempre serem falsos e pejorativos, forjam uma falsa ideia de identidade nacional e, por conseguinte, não correspondem a uma visão absoluta e inquestionável, mas, sim, representam um recorte limitado de uma cultura e/ou de um povo.

Por conseguinte, a atividade de sensibilização pode ser considerada a primeira etapa de uma atividade, que vise a formação de uma consciência intercultural nos aprendentes, de maneira que os aprendentes observem a língua e a cultura do outro, para além da perspectiva ideológica e valorativa de sua cultura nativa, diligenciando o pensamento para romper com ideias generalizadas, preconceituosas e preconcebidas acerca da cultura e língua alvo. Tudo isso, sem perder de vista a diversidade de práticas culturais e o respeito à pluralidade, que enriquece a formação de um cidadão do mundo globalizado e lhe proporciona a formação de uma consciência mais justa, respeitosa e solidária para como o outro, dentro das relações no mundo real.

3.2 Proposta de atividade de debate no ensino do FLE

Como propõe Puren (2009), a abordagem acional de ensino e aprendizagem de língua estrangeira perpassa a ideia do agir social do aprendiz, o qual deve ser visto como um ator social. Assim, para o autor supracitado, “a implementação da perspectiva acional leva em conta do conjunto do processo informacional, no qual a responsabilidade dos atores sociais pode ser engajada²” (tradução livre) (Puren, 2009, p. 6).

A abordagem acional, que é recepcionada e indicada pelo QECRL, pois trabalha com a autonomia do aprendente, se baseia no conceito de realização de tarefas. Estas devem privilegiar as atividades da vida real e o uso de documentos autênticos, que são aqueles que circulam na sociedade, com o objetivo de informar o cidadão; portanto, diferem daqueles didatizados, pois esses últimos são criados com fins pedagógicos.

Diante do exposto e se alinhado ao que preconiza o QECRL, a proposta de atividade descrita a seguir busca amalgamar o intercultural a uma abordagem acional do ensino FLE no desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral.

Dentro do quadro de níveis do QECRL, esta atividade foi idealizada para aprendentes do nível B1, pois exige do usuário da língua uma certa independência. E como a proposta culmina em um debate, os descritores de produção oral, da ordem do argumento no qual se funda o gênero debate, são indisponíveis nos níveis A1 e A2, sendo apresentados a partir do nível B1. Quanto à idade do público-alvo da atividade, seria mais indicada para jovens e adultos, devido a temática.

A proposta de atividade descrita nesta seção foi planejada para ser executada em duas horas de aula. Centra-se na articulação de duas competências, uma vez que em um primeiro momento se intenciona trabalhar a competência de compreensão oral de dois vídeos; e, na segunda etapa, objetiva-se o desenvolvimento da competência de produção oral com o propósito de promover o estudo de documentos autênticos e a partir de questionamentos, ampliar as competências e habilidades linguísticas, com ênfase no intercultural.

O primeiro vídeo apresentado foi o “#MOE - Samia Orosemane: “Il y a une nuance entre se moquer et reproduire”, que é um excerto do programa “Maghreb Orient Express”, produzido

² Texto original: La mise en œuvre de la perspective actionnelle amène à prendre en compte l'ensemble du processus informationnel dans lequel la responsabilité des acteurs sociaux peut être engagée. PUREN, C.. **Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des languescultures étrangères**. Disponível em:<<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>> acesso em 24 jun. 2019. p. 6.

pela mídia digital “TV5 Monde”. Neste momento, pode-se solicitar que os aprendentes façam hipóteses acerca da temática do vídeo, bem como perguntar se eles conhecem quem é Samia Rosemane, em o que se nomeia de momento de preparação (*mise en route*).

Após o vídeo, aconselha-se a realização de perguntas que avaliem a compreensão global e detalhada dos aprendentes acerca do vídeo, tais como: 1) *Qui sont les interlocuteurs?* 2) *Quel est le thème central?* 3) *La comédienne, dans ses spectacles se moque des gens, ou les imite ? Pourquoi?* 4) *Quelle est la différence entre se moquer et imiter l'autre?* 5) *Selon les valeurs interculturelles, il convient de se moquer des autres ?*³ Assim, os aprendentes poderão compartilhar e construir a compreensão do vídeo oralmente, confirmando ou rejeitando as hipóteses feitas a princípio. Como esse primeiro vídeo é curto e tem um ritmo de fala rápido, é recomendável duas ou três escutas. As perguntas podem ser apresentadas desde antes da primeira escuta, para que o aluno, ao utilizar a estratégia da atenção seletiva, possa, desde o primeiro momento, tomar notas e gerir o tempo entre as estratégias de especulação e a concretização de hipóteses.

A ordem das questões é de crucial importância para um desempenho satisfatório da atividade, pois, transpassando o princípio da complexidade cunhado por Bloom (1956, p. 262, *apud* Ferraz e Belhot, 2010, p. 422), pode-se afirmar que, ao planejar e elaborar, deve-se ter como parâmetro o movimento de questões e objetivos das atividades, dos mais concretos (em que se reconhecem informações explícitas ou se identificam estruturas e categorias), aos mais abstratos (em que se mobilizam conceitos a fim de interpretar, concluir ou inferir), bem como dos mais gerais (globais) para os mais específicos (detalhados).

Outra questão digna de nota, nesta parte da compreensão oral, são as estratégias de aprendizagem e de escuta em língua estrangeira. No momento da escuta do documento, o professor deverá instruir os aprendentes a mobilizarem estratégias, a fim contribuir com o processo de compreensão. Algumas que merecem destaque são citadas por Cornaire (1998, p. 53 - 68). Quanto às estratégias de aprendizagem, fazendo referência a O'Malley et al. o autor resgata as estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas, que correspondem, respectivamente, à reflexão sobre a própria aprendizagem, à interação entre o aprendente e o material e pessoas que lhe ajudam no processo de aprendizagem (outros alunos e professores).

³ Tradução das perguntas: 1) Quem são os interlocutores? 2) Qual é o tema central? 3) A atriz, em seus shows, zomba das pessoas ou as imita? Porque 4) Qual é a diferença entre zombar e imitar o outro? 5) De acordo com valores interculturais, convém zombar ou imitar os outros?

Após o primeiro vídeo, deve-se apresentar o segundo vídeo, intitulado “*Pourquoi certaines choses sont drôles et d'autres pas ?*”, do site *Le Monde*. Como esse vídeo tem duração de aproximadamente 6 minutos, deve-se comunicar aos alunos que ele será assistido *a priori* apenas uma vez. Além do mais, o fluxo das falas neste vídeo tem uma velocidade normal, o que surge como uma dificuldade para a compreensão, entretanto se os alunos demonstrarem algum tipo de dificuldade o vídeo deverá ser mostrado outra vez, ou pelo menos algum trecho de maior complexidade.

Neste segundo vídeo, a fim de empregar estratégias de escuta com a utilização de previsão ou de antecipação, pode-se demandar aos aprendentes: 1) *À partir du titre de la vidéo, de quoi pensez-vous qu'elle va parler?*⁴ Para a utilização de estratégia de conhecimentos anteriores, pode-se perguntar aos aprendizes: 2) *Que considérez-vous comme drôle?* 3) *Quelle est la relation avec la vidéo de la comédienne Samia Orosemame?*⁵ No que concerne à aplicação de estratégias de inferência, pode-se inquirir: 4) *Qu'est-ce qui rend une chose drôle?*⁶ Por fim, com o objetivo de incentivar as estratégias de análise e de julgamento crítico, o professor pode questionar: 5) *Pourquoi les blagues offensives ne devraient pas être considérées comme de l'humour?* 6) *Nommez une blague offensive montrée dans la vidéo. Pouvez-vous rire d'elle?* 7) *Êtes-vous d'accord que certaines choses sont drôles et d'autres pas?*⁷

Após apresentar e trabalhar a compreensão oral dos dois vídeos citados acima, o professor de FLE fará na sequência da atividade a proposição de um debate oral sobre os limites do humor. Porquanto, o riso é uma reação tipicamente humana, que também corresponde a uma identificação cultural; o que é engraçado em um país pode não sê-lo em outro. Por isso, pode-se falar na dificuldade do riso em ser universal, em que pese ser uma linguagem tão comum ao homem, é também tão particular, por consequência, tem-se o único (particular) *versus* universal dentro do riso.

O debate segundo Manolescu (2013, p. 115) “se inicia entre os aprendentes e coloca a ênfase sobre a argumentação, sobre a contradição, em se expressar o acordo ou desacordo, a

⁴ Tradução da pergunta: 1) A partir do título do vídeo, sobre o que você acha que ele vai falar?

⁵ Tradução das perguntas: 2) O que você considera engraçado? 3) Qual é a relação com o vídeo da comediante Samia Orosemame?

⁶ Tradução da pergunta: 4) O que torna uma coisa engraçada?

⁷ Tradução da perguntas: 5) Por que piadas ofensivas não devem ser consideradas humor? 6) Nomeie uma piada ofensiva mostrada no vídeo. Você consegue rir dela? 7) Você concorda que algumas coisas são engraçadas e outras não?

partir de um tema comum de discussão”⁸ (tradução livre). Como aponta Sadini (2015, p. 16), uma das dificuldades do professor de língua estrangeira é fazer todos os alunos falarem, com a construção de uma atividade, na qual os alunos detenham certa autonomia e com ênfase na participação argumentativa. E em um exercício interativo com os seus pares, se visa transpassar esta barreira para ensino, aprendizagem e avaliação da língua estrangeira.

O professor deverá solicitar que a turma se divida em dois grandes grupos e fornecer as instruções aos aprendentes. Um grupo será responsável por desenvolver e apresentar argumentos favoráveis à limitação do humor, com base em valores do intercultural, enquanto o outro grupo competirá, rebatendo os argumentos e se posicionando contrariamente a qualquer limitação ao humor, sobre o prisma da defesa da liberdade de expressão e da democracia.

De preferência, o professor deverá conceder liberdade de escolha do grupo para os alunos, a fim de que eles se sintam mais motivados. Mas, deve deixar claro para os aprendentes que não é necessário eles se encaixarem no grupo que tem a perspectiva que eles concordam. Até mesmo porque, como a atividade visa o desenvolvimento da argumentação, se constitui um bom exercício desenvolver um raciocínio lógico e argumentativo acerca de um ponto de vista, do qual ele discorda e o faz se colocar no lugar daquelas pessoas que pensam diferente dele.

Abaixo segue um quadro com sugestões de direcionamentos de argumentos para que, a partir deles, os alunos desenvolvam a sua argumentação; isto serve para nortear a atividade do aluno, mas ele não deve se sentir preso, nem deve achar que a simples leitura das frases cumprirá a tarefa.

Quadro com frases norteadoras para o debate⁹
--

⁸ Texto original: Le débat s'entame entre les apprenants et met l'accent sur l'argumentation, sur la contradiction, en exprimant ainsi l'accord ou le désaccord, à partir d'un thème commun de discussion. MANOLESCU, Camelia. **L'expression orale em milieu universitaire**. Synergies Roumanie n°8, 2013, p. 115.

⁹ Tradução do **Quadro com frases norteadoras para o debate - Favorável aos limites do humor**: 1) Devemos limitar o humor quando ele encorajar o preconceito; 2) Dependendo do caso, um ato de humor pode prejudicar a outra pessoa ou torná-la cúmplice da ofensa; 3) O exercício da liberdade de expressão envolve certos deveres e responsabilidades, que requerem julgamento e tolerância equilibrados; 4) Nenhum direito é absoluto, às vezes, sua atenuação é necessária, a fim de evitar violações dos direitos de terceiros; 5) Os estereótipos e as imagens que chocam os sentimentos de um grupo não contribuem para um diálogo construtivo e pacífico entre as comunidades. **Contra os limites do humor**: 1) O humor é cultural, portanto, o que é ofensivo para uma cultura pode não ser para outra. Assim, é impossível e impraticável regular e limitar todas as situações; 2) Sem as piadas ruins, não há boas piadas. Um comediante deve tirar fotos e depois tocar no porta-aviões; 3) A liberdade de expressão é um direito humano consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos; 4) Limitar a liberdade de expressão é antidemocrático; 5) O comediante não é responsável pelos males da sociedade. Ele está apenas retratando e expressando, à sua maneira, aquilo que provoca o riso da sociedade.

<p>Favorable aux limites de l'humour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Il faut limiter l'humour quand il encourage les préjugés ; 2) Selon les cas, un acte humoristique peut blesser l'autre ou le rendre complice ; 3) L'exercice de la liberté d'expression implique certains devoirs et responsabilités, ce qui nécessite un jugement équilibré et la tolérance; 4) Aucun droit n'est absolu, parfois son atténuation est nécessaire, afin d'éviter les violations des droits d'autrui; 5) Les stéréotypes et les images qui choquent les sentiments d'un groupe, ne contribuent pas à un dialogue constructif et pacifique entre communautés. 	<p>Contre les limites de l'humour :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'humour est culturel, donc ce qui est offensif pour une culture peut ne pas l'être pour une autre. Ainsi, c'est impossible et irréalisable de régler toutes les situations. 2) Sans les mauvaises blagues, il n'y a pas de bonnes blagues. Un comédien doit prendre des coups de côté puis toucher le porte-avion. 3) La liberté d'expression est un droit de l'homme inscrit dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme; 4) Limiter la liberté d'expression est antidémocratique; 5) Le comédien n'est pas responsable des maux de la société. Il est juste dépeignant et exprimant, à sa manière, celui qui provoque le rire de la société.
--	---

É necessário indicar que o caminho da argumentação deve ser composto por introdução, seguida das ideias gerais e secundárias e, por fim, a conclusão; partes que justificam o posicionamento adotado. O professor atuará como moderador do debate, com a finalidade de evitar o acirramento dos ânimos. No sentido de professor como um agente mediador, pode-se citar as palavras de Cicurel (2002, p. 151) “a presença do professor, que guia a aprendizagem, que assume a mediação entre língua, público e as atividade de ensino, é um elemento indispensável (tradução livre) ¹⁰.

Depois dos 20 minutos disponibilizados para a reflexão acerca das frases norteadoras e a preparação de um esboço escrito, cada aprendente deverá apresentar brevemente a sua argumentação. Os grupos se revesarão, ou seja, será apresentado um argumento favorável e um contrário, visto que é assim que se constitui o debate de argumentos e contra-argumentos. É importante que o professor conduza a reflexão de que não há um grupo vencedor ou perdedor, mas sim pontos de vista diferentes acerca de um tema complexo.

Considerações finais

O ensino de língua estrangeira desde a constituição do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QCERL), em 2001, possibilitou além da existência de um parâmetro para ensinar, aprender e avaliar as quatro competências linguísticas, a saber as de compreensão e produção, na modalidade oral e escrita. Além de privilegiar, o enaltecimento de uma educação plural e diversa, baseada e centralizada na autonomia do aprendente, que acompanha a ideia de

¹⁰ Texto original : la présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la 'médiation' entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable. CICUREL, F. **La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe.** In Aile n° 16, p. 151.

descentramentos do sujeito moderno, de maneira que, no mundo globalizado, há uma complexidade nas relações de interações entre os seres humanos, bem como na própria formação da identidade dos indivíduos.

O cidadão tem muitas vozes confluindo para a formação da sua personalidade, de forma que seu agir no mundo é resultado das sínteses das articulações dos confrontos e encontros das múltiplas vozes sociais, com as quais ele entrou em contato. Quanto mais rico este repertório, o cidadão terá mais argumentos para defender o seu ponto de vista, outrossim de um panorama mais amplo, rico e profundo acerca do mundo em que vive, transcendendo uma perspectiva fechada, que prega valores absolutos, etnocêntricos e obsoletos no mundo contemporâneo, pois não se alinha com o preconizado por documentos internacionais de reconhecimento dos direitos universais do homem, entre eles a dignidade, a educação, a integração e respeito entre os povos.

Em síntese, ao adquirir saberes e conhecimentos sobre o outro, a partir de um prisma de respeito à alteridade, os aprendentes têm instrumentos para compreender melhor a si mesmo e aos outros, de forma a potencializar a quantidade de interações bem-sucedidas. Nenhuma cultura é superior a outra; e suas práticas funcionam dentro de contextos, que fornecem significados simbólicos. Apartá-las dos seus sentidos não é apenas desrespeitoso, mas contraproducente ao ensino e aprendizagem eficiente de uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BARTHÉLÉMY, F. *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette FLE, 2007.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES: *Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. Didier. Disponível em <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> acesso em 29 jun. 2019.

CHAVES, R – M (et. al.). *L'interculturel em classe*. Grenoble, PUG, 2012.

CICUREL, F. *La classe de langue um lieu ordinaire, une interaction complexe*. In Aile n° 16.

COMPÉTENCES INTERCULTURELLES. *Cadre conceptuel e opérationnel*. UNESCO. 2013. Disponível em < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_fre > acesso em 22 abr 2019.

CORNAIRE. Les stratégies d'apprentissage d'écoute. In: *Essai de Synthèse*, 1998, p. 53 – 68.

DESMONS, Fabianne. L'oral. IN. Enseigner de FLE (français langue étrangère) pratiques de classe. Belin, 2005.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. *Taxonomia de Bloom*: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v.7, n.2, p. 421 -431, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio Janeiro: DP&A, 2006.

HALTÉ, Jean-François & RISPAIL, Marielle. *L'oral dans la classe* (compétence, enseignement, activités), Paris, 2005, p. 12.

KRAMSCH, Claire. *Cultura no ensino de língua estrangeira** / Culture in Foreign Language Teaching. Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. Bakhtiniana, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>> acesso 26 jun. 2019.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Variations culturelles dans les comportements communicatifs*. In: Actes du VIIIe congrès de l'ARIC, Université de Genève, 2001, pp.24-28. Disponível em <http://docplayer.fr/24439898-Symposium-variations-culturelles-dans-les-comportements-communicatifs.html>> acesso em 20 jun. 2019.

MANOLESCU, Camelia. *L'expression orale em milieu universitaire*. Synergies Roumanie n°8, 2013.

MOUSA, Ahmad. *La conscience interculturelle em classe de FLE*: Difficultés et remédiations. Intercâp.mbio, 2ª série, vol 10, 2017, p. 125.

PUREN, Ch. *Parcours de formation, d'intégration et d'insertion*: La place de la compétence culturelle. In: Préambule de Hors-série de la revue Savoirs et Formations n° . Montreuil: Fédération AEFTI, 2013.

_____. *Variations sur la perspective de l'agir social em didactique des languescultures étrangères*. Disponível em: <<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>> acesso em 24 jun. 2019.

SADINI, Fatiha. *L'enseignement de l'oral em FLE*: Réalité d'enseignement et perspectives pédagogiques Cas des étudiants de la 1 LMD. Département de français de l'université de M'Sila. 2015.

**A utilização de documentos autênticos em aula de francês
como língua estrangeira (FLE) / *L'utilisation des documents
authentiques dans le cours de français comme langue
étrangère (FLE)***



Erick Breno de Jesus Oliveira Silva*
Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos**
Orientadora: Maria Rennally Soares da Silva***

RESUMO

Os estudos acerca da língua francesa percorreram um longo caminho até se tornarem, oficialmente, uma disciplina de estudos no Brasil, a partir da década de 60. Deste modo, nos perguntamos: de que maneira os documentos autênticos contribuem para com o ensino do FLE (Francês como Língua Estrangeira)? O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da abordagem dos documentos autênticos em sala de aula do FLE, acentuando o seu papel no processo de aquisição de competências de aprendizagem e, também, de competências interculturais dos estudantes brasileiros que têm o francês como língua-alvo. Para tanto, nos baseamos em Lherete (2010), Pietraróia (2008), Yetis (2010), dentre outros, no que concerne ao uso dos materiais didáticos em sala de aula. Assim, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2007), além de termos proposto uma sugestão de atividade. Como resultados obtidos, constatamos que o uso de documentos autênticos pode favorecer a aquisição do FLE, uma vez que proporciona um contato mais efetivo entre o aluno e os textos que circulam nos meios sociais em situações reais de comunicação. Os documentos autênticos podem ser facilmente introduzidos no ensino, pois oferecem uma imagem autêntica e abundante de outras culturas e civilizações.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Francesa; metodologia; ensino; documentos autênticos.

RÉSUMÉ

Les études sur la langue française ont parcouru un long chemin jusqu'à devenir officiellement un sujet d'études au Brésil à partir des années 60. De cette manière, on s'interroge : comment les documents authentiques contribuent-ils à l'enseignement du FLE (Français comme Langue Étrangère) ? Cet article vise à réfléchir sur l'importance de l'utilisation des documents authentiques dans la classe de FLE, en soulignant leur rôle dans le processus d'acquisition

* Aluno da graduação em letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: brenoerickb@gmail.com

** Aluna da graduação em letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: emanoellemaria@hotmail.com

*** Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – PPGLI – UEPB. E-mail: rennally.fr@hotmail.com

des compétences et aussi des compétences interculturelles des étudiants brésiliens dont le français est la langue cible. Nous nous sommes basés sur Lherete (2010), Pietraróia (2008), Yetis (2010), entre autres, en ce qui concerne l'utilisation de matériels didactiques en classe. Ainsi, nous avons donc développé une recherche bibliographique (GIL, 2007), en plus de proposer une suggestion d'activité. En tant que résultats obtenus, nous avons constaté que l'utilisation de documents authentiques peut favoriser l'acquisition de FLE, dans la mesure où elle permet un contact plus efficace entre l'étudiant et les textes circulant dans l'environnement social dans des situations de communication réelles. Les documents authentiques peuvent facilement être introduits dans l'enseignement, car ils offrent une image authentique et abondante d'autres cultures et d'autres civilisations.

MOTS-CLÉS: Langue Française; la méthodologie; l'enseignement; les documents authentiques.

1 Introdução

A Língua francesa, tal como outras línguas faladas no Brasil, percorreu um longo caminho histórico até sua implantação como matéria de ensino a ser estudada no país. Desde a vinda do Príncipe Regente D. João e de sua Corte, à cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 1767-1826. No seu Governo, a educação era norteadada pela diretriz iluminista de perfectibilidade humana, de aprimoramento do ser que se instrui. Assim, o seu Governo teve como personagem principal o então ministro do reinado de D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como o Marquês de Pombal (1699-1782), segundo a HELB (História de Línguas no Brasil/ano 8-nº8-1/2014).

Ainda segundo a HELB (2014), as medidas do Marquês de Pombal como ministro de D. José I foram tomadas, não apenas no ramo da educação, mas também nos âmbitos político, econômico e filosófico, como uma tentativa de afirmação da autoridade nacional. A Língua Francesa, no tempo pombalino, foi exigida nas organizações de instrumentalização militar, que viviam em grandes pressões, ameaçadas por invasores. Desse modo, foi necessário criar a primeira aula de fortificação no Brasil, vindo a ter como principal obstáculo os livros didáticos escritos em línguas estrangeiras, sobretudo o Francês.

Assim sendo, tempos depois, houve a primeira difusão da Carta de Lei de 7 de março de 1761, que produziu na cidade de Lisboa uma instituição de diretrizes militares, que possuía em seu Plano de Estudos o ensino da língua francesa como disciplina. O ensino, em sua maioria, é constituído por métodos nos quais prevalecem a voz; e os exercícios estruturais, como de gramáticas, não deveriam ser enfatizados. Posto isto, a língua francesa tinha como finalidade a instrumentalização da língua, haja vista que seu estudo se justifica como instrumento de acesso a um conhecimento tido então como *científico*, defendido sempre por compêndios escritos em língua francesa.

Na contemporaneidade, o ensino do francês não é mais obrigatório em escolas de redes

públicas no Brasil. Além do mais, este ensino ainda herda características da primeira difusão da Carta de Lei da década de 60, ou seja, avistamos inúmeros tipos de livros didáticos que vão desde o mais estruturalista até o mais reflexivo-funcionalista, ao mesmo tempo, abarcando diferentes níveis de conhecimentos, a saber: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, que segundo o **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas** (CEFR, 2019) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

Posto isto, este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da abordagem dos documentos autênticos em sala de aula do FLE (Francês como Língua Estrangeira), acentuando o seu papel no processo de aquisição de competências de aprendizagem (produção e compreensão oral) e também de competências interculturais dos estudantes brasileiros que têm o francês como língua-alvo. O presente trabalho discute e reflete sobre a utilização de DA e sua relevância em aula de FLE. Este desenho metodológico visa otimizar e viabilizar a pesquisa, haja vista ser um tema de grande amplitude. Além disso, devido à problemática teórica acerca do tema proposto, torna-se necessária a pesquisa bibliográfica (GIL, 2007) com a intenção de apoiar a discussão em torno dos DA e sua abordagem em sala de aula. Para tanto, nos baseamos em Lherete (2010), Pietraróia (2008), Yetis (2010), Lemeunier-Quéry, (2006) e Silva (2015).

2 A problematização em torno do uso de documentos

Parafraseando Lherete (2010), a palavra *documento* chegou no universo do ensino para descrever a diversidade de suportes desejável quando o ensino com antologias chegou ao fim, isto é, o ensino de línguas orientado pela arte; foi então que surgiu a necessidade de ensinar uma linguagem que levasse em consideração as amostras extraídas da vida cotidiana de um nativo francês¹.

Ainda segundo Lherete (2010), o termo *documento* chegou ao âmbito da didática de línguas através da metodologia audiovisual. O ensino não se restringia inteiramente através de livros literários, como afirma Pietraróia (2008) *apud* Lherete (2010), pelos quais os alunos eram conduzidos aos textos literários franceses, uma vez que ter acesso a esses textos era essencial num mundo em que a França era um referencial literário e cultural, desta forma, o ensino foi instruído com base em registros, também denominados documentos sonoros que evocam situações comunicativas reais em forma de diálogos.

¹ Pessoas que têm o francês como sua língua materna (um só sotaque e uma só norma).

Assim, os DA foram se diversificando gradativamente, dispondo dos mais diversos tipos de exemplares. Ao mesmo tempo, carregam intrinsecamente um pouco da cultura do outro, ensinando linguagem e civilização de forma simultânea, permitindo acesso a falantes cuja língua materna é o francês, isto é, a norma culta falada na França.

2.1 Documentos autênticos

Para Yetis (2010), um *documento autêntico* pode vir a ser um documento escrito, oral ou audiovisual destinado inicialmente aos locutores nativos, mas que o professor coleta para utilizar nas atividades que vai propor em sala de aula. Denomina-se autêntico, haja vista que ele não foi planejado para fins pedagógicos, mas sim, comunicativos. Além do mais, umas de suas aplicabilidades é preparar o aluno para se encontrar com falantes e nativos em seu país, cujos não detêm unicamente do ensino através de textos literários, ensino este que apresenta uma norma mais culta da língua, como expõe Lherete (2010).

Não se restringindo apenas a denominação apresentada por Yetis (2010), no que se refere ao conceito de DA, Lherete (2010) reconhece que a palavra *documento* é de origem latina *decere*, isto é, exerce a função de instruir algo ou alguém. Outrossim, esta palavra refere-se à noção de autor e, também, à de autoridade. Desta forma, gradualmente se impôs a dois grandes estilos textuais, a saber: o texto literário e o texto fabricado.

Para mais, no que se refere ao ensino de língua, é de suma importância aludir que os DA devem ser apresentados para os alunos na sua forma original, sem acrescentar ou retirar algo que vise auxiliar o aluno na sua compreensão. Assim, como afirma Yetis (2010), os DA diferenciam-se dos documentos didatizados ou fabricados, que são constituídos a partir das necessidades, dificuldades e dos níveis de conhecimentos encontrados pelo professor à frente de sua turma.

Como já supracitado, os DA abarcam as mais abundantes variedades, como: lista telefônica, calendário, catálogos de vendas, jornais, revistas, horários de trens ou ônibus, telegramas, cheques, passaportes, pequenos anúncios em jornais, publicidades, programas de televisão ou cinema, documentos administrativos, receitas de cozinha, história em quadrinhos, fotos de amigos, famílias ou monumentos históricos, boletins meteorológicos, críticas literárias, livros, placares esportivos, bem como filmes, músicas, documentários e tudo que circula na mídia. Sendo assim, com a expansão da internet e dos meios tecnológicos, podemos encontrá-los mais facilmente, no entanto, também são encontrados em esferas nas quais não há a necessidade da

prática da alta tecnologia.

3 A utilização de documentos autênticos em sala de FLE

Baseando-se ainda nos estudos de Yetis (2010) e no que concerne a utilização dos DA na sala de aula do FLE, há vários motivos para aplicá-los na classe, como: a ausência de livros didáticos corresponde a características linguísticas, por exemplo, o francês sobre objetivos específicos. Tal como, a obrigação de remediar os problemas colocados pelo manual usado anteriormente, isto é, a inadequação do nível de linguagem, a falta de interesse dos alunos em determinados assuntos, etnocentrismo, a inadequação das atividades, a obsolescência dos conteúdos e, obviamente, o custo etc. (LEMEUNIER-QUÉRÉ, 2006).

Consecutivamente, através destes documentos os estudantes também podem realizar os exercícios com base em um objeto real de interação comunicativa. Do mesmo modo que oferece ao discente uma imagem genuína e rica do mundo exterior, desta forma, contribui para desenvolver uma atitude positiva em relação a outras línguas e a culturas estrangeiras (YESTIS, 2010). Assim, o professor pode trabalhar também com a turma diversas temáticas, a exemplo do etnocentrismo e do genocídio, temáticas estas de extrema relevância e significado, que não somente os alunos mas que todos deveriam se apropriar, pois abordam significativamente o respeito e a alteridade com a cultura do outro.

Além disto, a utilização dos DA em sala de aula – do FLE possibilita que os estudantes se envolvam em uma *consomção* social do documento e não a uma *consomção* escolar, isto é, compreender um documento significa compreender as intenções que orientam sua composição, comportar-se de acordo como faria na realidade, como afirma Yetis (2010). Para mais, em sala de aula o documento supracitado, por vezes, carrega um conjunto de palavras desconhecidas pelo aprendiz, entretanto, ao se unir com outros elementos linguísticos, tais como informações paratextuais (título, data e veículo de publicação, autor, etc) e textos não verbais (imagens), permite que o aluno faça inferências e compreenda aquele DA no seu contexto socio-histórico-ideológico.

Yetis (2010) ainda expõe outro ponto relevante, que consiste na contribuição dos documentos para o empoderamento do aprendiz em sua aprendizagem, acostumando-o a se engajar com a menor assistência possível para a decodificação, localização e compreensão dos

documentos semelhantes aos que ele será confrontado posteriormente, fora do âmbito escolar, então nós devemos treiná-los para *aprender a aprender*.

Além de todos esses pontos já apresentados e discutidos, de acordo com Benito, (APUD YESTIS, 2010), por vezes, os documentos são extraídos de jornais e revistas, e sua exploração em sala de aula é dada de acordo com o nível de compreensão dos alunos. O autor ainda expõe que trabalhar com DA em francês como língua estrangeira também torna possível enfatizar a civilização francófona. Ou seja, conhecer um pouco da cultura do outro, sendo viável imergir nos costumes, crenças e tradições, da menor forma que seja. Segundo Cicurel, *apud* Yestis (2010), parece que, para ler esses documentos seria necessário um nível razoavelmente alto de linguagem; mas escolhendo documentos simples podemos desde muito cedo, na aprendizagem, apresentar aos alunos textos possíveis de serem explorados em diferentes caminhos. Desta maneira, incontestavelmente, não apenas os documentos apresentados, mas o professor também detém um papel crucial na abordagem dos DA.

Perante o exposto, e levando em consideração o que foi discutido, afirmamos² que é eficaz adotar um DA haja vista que ele nos permite trabalhar tanto com a compreensão oral, quanto com a expressão oral (como já discutido) por meio de propagandas e de cinema, jornais, documentários, entrevistas com pessoas de vários campos de atuação, dentre inúmeros outros. Sendo assim, antes de trabalhar com o eixo da escrita propriamente dito, teremos a oportunidade de trabalhar com a compreensão oral, posteriormente dando continuidade, solicitando que os estudantes façam comentários acerca da temática, gerando uma atmosfera de distração e contribuição entre eles.

No que tange ao ensino da língua francesa como estrangeira, Yetis (2010) afirma ainda que, durante a fase de produção oral, é normal pensar que os alunos se sintam mais motivados a falarem diante de uma temática já conhecida ao invés de um desconhecida. A autora afirma que, neste último caso, os alunos tendem a fazer julgamentos muito estereotipados e muitas vezes impessoais, emprestados dos discursos proferidos pela mídia.

Com base em Yetis (2010), podemos constatar que o DA mais integrado a um ensino comunicativo de línguas constitui para o ensino do FLE um material privilegiado, haja vista que ele apresenta aos aprendizes um país francófono, fora do hexágono, isto é, suas atualidades, a vida cotidiana deste país e especialmente o *francês falado*: um léxico variado utilizado pelos nativos³ e

² Fazemos a nossa contribuição como futuros profissionais e professores em formação da área.

³ Franceses, canadenses, nigerianos, africanos, tunisianos, marroquinos, etc.

não somente o ensinado nas suas formas normativas na escola, presentes em manuais didáticos nos quais os documentos didatizados prevalecem.

Evidentemente, o uso dos documentos autênticos em sala nem sempre é fácil, assim a dificuldade consiste em encontrar documentos autênticos que disponham de conteúdos linguísticos e culturais que o professor deseja trabalhar, além de fazer com que os alunos compreendam os contextos comunicativos dos quais os DA estão inseridos, sobretudo na conjuntura escolar no qual estamos inseridos, para os quais o acesso ao conteúdo pode parecer extremamente difícil ou até mesmo traumático, em razão da linguagem apresentada e da abundância de informações.

Contudo, isso não pode ser um empecilho para o ensino. Um bom trabalho de exploração realizado pelo professor pode impedir que problemas como estes possam surgir. Além do mais, é de extrema relevância alertar aos alunos sobre essa diversidade da língua, pois mostrará ao aprendiz que, além do francês formal apresentado nos livros didáticos do FLE, há também um Francês com variedades linguísticas, utilizado constantemente no dia a dia dos falantes de língua francesa.

No que concerne ao ensino de competências de produção e de compreensão oral, assim como apresenta Sorli (2013), as teorias sobre a percepção da oralidade indicam que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve levar em consideração as estratégias para acessar o léxico e, assim, as diferenças fonéticas entre as duas línguas, desde o início da aprendizagem. No entanto, ainda segundo este mesmo autor, a dificuldade de perceber corretamente os sons da L2 nos parecem especialmente relevantes no que diz respeito aos documentos autênticos, uma vez que esses documentos são mais propensos a conter elementos que complicam a compreensão dos aprendizes iniciantes.

Contudo, as avaliações de compreensão são muito relevantes, porque permitem que o professor faça observações concretas sobre os DA, ao mesmo tempo em que podem levar a uma discussão acerca do método a ser aplicado, quando se trabalha com DA orais. Para mais, Sorli (2013) expõe que, a partir de um DA, o professor poderá trabalhar com sua turma as seguintes temáticas: fonética e variação (elisão e assimilação), a ligação (*la liaison*); sintaxe do oral (frases e trechos inacabados, autocorreções, os tempos verbais, a modalidade da sentença: exemplo de interrogatório, a função do sujeito dentro da frase, estruturas específicas pertencentes ao oral), tal como outros elementos característicos do oral espontâneo.

Já no que diz respeito à competência intercultural (CI) propriamente dita e, de acordo com o documento da Unesco (2013), a CI dispõe de saberes adequados sobre culturas particulares, bem como conhecimentos gerais sobre as questões que podem surgir em contatos entre pessoas de culturas diferentes, para manifestar uma atitude receptiva que encoraja o estabelecimento e manutenção de relações com diversos *outros* e ter adquirido a capacidade de utilizar esse conhecimento e receptividade nas interações com indivíduos pertencentes a diferentes culturas.

Deste modo, o professor poderá, a partir de um DA, abordar em suas aulas algumas características específicas referentes à fala espontânea, haja vista que tais particularidades são raramente encontradas em outros modos de produção, como por exemplo, nos documentos didatizados. Além de promover a discussão e a reflexão sobre práticas culturais pertencentes a diferentes povos, visando o respeito à alteridade, além de romper com hábitos estereotipados e preconceituosos. Desta forma, a utilização dos DA em sala de aula de FLE torna-se fundamental, uma vez que o docente poderá explorar todos os pontos citados acima no decorrer da apresentação.

3.1 Proposta de atividade: documentos autênticos em aula de FLE

Diante do exposto e aliando-nos ao que recomenda o CEFR, a proposta de atividade descrita a seguir objetiva gerar novos conhecimentos práticos acerca do conteúdo, bem como permite uma análise de diferentes abordagens e aplicabilidades que este objeto de estudo pode ter, a depender do autor. Do mesmo modo, podemos observar e compreender como os documentos autênticos auxiliam no ensino/aprendizagem das competências de compreensão e de produção oral, além da interculturalidade em aulas de FLE.

De acordo com o quadro de níveis do CEFR, esta atividade foi idealizada para estudantes do nível B1, uma vez que o aprendente situado neste nível é visto como intermediário, capaz de desenvolver as competências idiomáticas esperadas, como por exemplo: pode entender as informações essenciais, quando é utilizada a linguagem padrão de forma clara; especialmente quando se trata de assuntos familiares.

Quanto ao público-alvo da atividade aqui proposta, está voltado para jovens e adultos, tendo em vista o conteúdo apresentando. Assim, a atividade foi planejada para uma duração de duas horas/aula, centrando-se nas competências de compreensão e de produção oral, através de

questionamentos acerca da compreensão global de alguns poemas do poeta Baudelaire; assim, posteriormente deverão ser exibidos um vídeo retirado na plataforma Tv5monde e uma emissão de rádio, visando desenvolver competências linguísticas e culturais. A partir disto, os alunos serão capazes de ampliar os conhecimentos em torno da competência intercultural com suporte nos DA (escrito, áudio e audiovisual).

É importante frisar também que tomamos por base quatro poemas do escritor Charles Baudelaire (como dito acima), pois devemos levar em consideração que o ensino através da literatura pode proporcionar o desenvolvimento crítico, além do enriquecimento intelectual de cada leitor, bem como por possibilitar os alunos a compreenderem a língua enquanto um fenômeno cultural, histórico, social, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, etc.

Desta forma, os objetivos específicos estão pautados no (re)conhecimento das definições e dos tipos de documentos autênticos através de atividades de leituras, bem como no (re)conhecimento das estratégias de leituras: inferências e identificação de informações explícitas.

Partindo para a descrição da metodologia propriamente dita, no primeiro instante seriam distribuídos alguns poemas do poeta Charles Baudelaire, solicitando aos alunos que façam uma leitura silenciosa acerca de cada poema. Consecutivamente, aconselha-se que o professor trabalhe alguns questionamentos em torno das temáticas dos poemas e o desconhecimento mediante ao léxico abordado. Na etapa posterior, após a discussão, devem ser entregues questões norteadoras para serem trabalhadas:

1° Poema - Alchimie de la douleur;⁴	2° Poema -Bohémiens en Voyage;⁵
1) Quels sont les sentiments évoqués chez vous par le sonnet ?	1) Quels sont les sentiments évoqués chez vous par le sonnet?
2) Il y a quelques mots qui s'opposent dans le sonnet. Quels sont-ils?	2) Qui sont les bohémiens en voyage?
3) Quels contenus nous pouvons étudier dans des cours de français avec ce sonnet	3) Quels contenus nous pouvons étudier dans des cours de français avec ce sonnet ?
3° Poema -Parfum exotique⁶;	4° Poema -L'ennemi⁷

⁴ Tradução livre – 1) Quais sentimentos evocados em você pelo soneto?; 2) Existem algumas palavras que se opõem no soneto? Quais são elas?; 3) Quais conteúdos nós podemos estudar no curso de francês com esse soneto?

⁵ Tradução livre – 1) Quais sentimentos evocados em você pelo soneto?; 2) Quem são os ciganos na viagem? ; 3) Quais conteúdos nós podemos estudar no curso de francês com esse soneto?

⁶ Tradução livre – 1) Quais sentimentos evocados em você pelo soneto?; 2) O perfume sobre aquele que se fala o soneto faz bem ao eu-lírico? Por quê?; 3) Quais conteúdos nós podemos estudar no curso de francês com esse soneto?

⁷ Tradução livre – 1) Quais sentimentos evocados em você pelo soneto?; 2) O eu-lírico é feliz com sua vida? Por quê?; 3) Quais conteúdos nós podemos estudar no curso de francês com esse soneto?

1) Quels sont les sentiments évoqués chez vous par le sonnet ?	1) Quels sont les sentiments évoqués chez vous par le sonnet?
2) Le parfum sur lequel s'agit le sonnet fait du bien au moi-lyrique ? Pourquoi?	2) Le moi-lyrique est heureux avec sa vie? Pourquoi?
3) Quels contenus nous pouvons étudier dans des cours de français avec ce sonnet ?	3) Quels contenus nous pouvons étudier dans des cours de français avec ce sonnet?

Desta forma, é necessário que o professor preestabeleça um tempo para resolução das questões, responsabilizando os aprendentes a gerenciarem seu próprio tempo. A posteriori, as questões poderão ser discutidas oralmente, a fim de confirmar as respostas apresentadas pelos estudantes. A ordem das questões é de extrema importância para um desempenho satisfatório da atividade, pois como afirma Bloom (p. 424/2010) o princípio da complexidade, parte da menos complexa, isto é, de uma questão subjetiva, para a que apresenta o maior nível de complexidade.

Dando continuidade à sequência da aula, deve-se reproduzir uma emissão de rádio (Rfi⁸) para que os alunos ouçam. Tendo em vista a velocidade do ritmo de fala da emissão, é recomendável reproduzir duas ou três vezes. Desta forma, objetiva-se fazer com que os estudantes compreendam satisfatoriamente a compreensão global da atividade. Após a reprodução, o professor deverá questionar à turma “Quel est le thème de l'émission?”, desta forma, como afirma Cornaire (1998), será possível perceber “como o sujeito constrói a significação global do texto.” (p. 33).

Complementando a última atividade da sequência, o docente terá de apresentar o vídeo “Michael Jackson, le génie s'expose⁹” elaborado pela mídia digital “TV 5 Monde”. Novamente, se necessário, tendo em vista as necessidades da turma, o professor poderá exibir o vídeo uma ou mais vezes. No segundo momento, recomenda-se a realização de perguntas que avaliem a compreensão global e detalhada dos aprendentes acerca do vídeo, a saber: “De quoi parle la vidéo?”, “Pour les journalistes, pourquoi Michel Jackson est-il considéré comme un génie de la musique et de la danse?” e “Il a des chanteurs que vous aimez aussi?”. Deste modo, os alunos compartilharão suas opiniões acerca dos documentos autênticos; e, também, o professor será capaz de perceber e avaliar o nível de assimilação de seus alunos.

No mais, após a discussão oral em torno do vídeo, o professor poderá também distribuir uma ficha pedagógica, que pode ser encontrada na mídia digital “TV 5 Monde”, na qual serão

⁸ Link para acesso: http://www.rfi.fr/emissions/filters=1_D64_MAG/.

⁹ Link para acesso: <https://apprendre.tv5monde.com/pt-pt/exercices/a2-basico/michael-jackson-le-genie-sexpose>. No entanto, o vídeo não se encontra mais disponível na Plataforma Tv5monde. Contudo, está disponível na íntegra através do site: <https://lesdocuments.blogspot.com/2018/11/michael-jackson-le-genie-sexpose.html>.

trabalhos questionamentos, tais quais: “Activité 1: écoutez le reportage et retrouvez dans quel ordre apparaissent les éléments suivant”; “Activité 2: réécoutez le reportage et choisissez la bonne réponse”; “Activité 3: regardez à nouveau le reportage, lisez la transcription puis complétez le tableau suivant avec des mots-clés” e “Activité 4 : à votre tour de réaliser le portrait d’un chanteur/une chanteuse que vous aimez particulièrement. Préparez le commentaire de votre exposé et sélectionnez les images et/ou clips pour l’illustrer¹⁰”. Assim, os estudantes poderão assimilar melhor os pontos exibidos, além de apresentar, questionar e defender seus pontos de vistas de acordo com o documento.

Considerações finais

Desta forma, este estudo nos permitiu explorar a noção de documentos autênticos: origem, tipos, regalias, inserção nas aulas de FLE, além de uma proposta de atividade. Diante disso, podemos observar que os DA podem ser facilmente introduzidos ao ensino comunicativo, constituindo para o ensino um instrumento privilegiado, haja vista que ele mostra ao aprendiz da língua francesa a vida cotidiana, os meios midiáticos e as atualidades do país, além de apresentar as variedades da língua francesa utilizadas pelos habitantes dentro e fora do hexágono (França). Os documentos supracitados oferecem uma imagem autêntica e abundante de uma outra cultura e civilização, desta forma, podem contribuir para que os alunos rompam com preconceitos e estereótipos no que concerne a outras etnias e costumes, levando-os a compreenderem a importância de estudar outras práticas culturais, contribuindo para o respeito e a alteridade para com o outro.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem das competências orais na sala de aula, os DA, como afirma Silva (2015, p.119), “fornecem aos alunos situações de comunicação variadas, e permitem que eles questionem, se informem, expressem seu ponto de vista, argumentem, etc”, (tradução livre¹¹). Desta forma, os DA podem ser usados para fins diversos, pois eles

¹⁰ Tradução livre – Atividade 1: escute a reportagem e descubra em que ordem aparecem os seguintes elementos; Atividade 2: reescute a reportagem e escolha a resposta certa; Atividade 3: assista a reportagem novamente, leia a transcrição e depois complete a tabela seguinte com as palavras chaves e Atividade 4: é a sua vez de criar um retrato de um cantor/uma cantora que você ama particularmente. Prepare o comentário para a sua apresentação e selecione as imagens e/ou clipes para ilustrar.

¹¹ Trecho original – “Ils fournissent aux apprenants des situations de communication variées et ils leur permettent de questionner, de s’informer, d’exprimer leur point de vue, d’argumenter, etc.” (p.119).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

proporcionam um contato mais efetivo entre o aluno e os textos que circulam nos meios sociais em situações reais de comunicação, como foi possível observar na atividade proposta.

Além disso, através de instrumentos comunicativos como a música, vídeos, documentários, trailer de filmes, dentre outros, o professor poderá espontaneamente estimular a compreensão e a produção oral de seus alunos por meio da curiosidade, procurando sempre incentivar a participação e colaboração de todos. Do mesmo modo, compete ao docente apresentar e mediar a reflexão sobre o tema, tal como promover a autonomia da sua turma. Desta forma, poderá auxiliar na formação de um cidadão crítico, autônomo, reflexivo e ativo na vida política e social do seu país.

REFERENCIAS

ASLIM-YETIS, Veda. *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE*. Synergies Canada, 2010.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Vilella. *O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos*. Campinas: Scielo, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132018000201164&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 de outubro de 2019.

CORNAIRE, Claudette. *La compréhension orale*. CLE International, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LHERETE, Annie. *Le document authentique en classe de langue*. Journée des langues, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; OLIVEIRA, Kate Constantino. *A institucionalização do ensino de Francês no Brasil (1808-1837)*. HELB, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no812014/231ainstitucionalizacao-do-ensino-de-frances-no-brasil-1808-1837>. Acesso em: 08 de outubro de 2019.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (CECR), 2019. Disponível em: <https://cursodef francesonline.com.br/niveis-cecr/>. Acesso em: 08 de outubro de 2019

SILVA, Karen Kênnia Couto. *Le document authentique, un outil médiateur des interactions en*

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

classe de FLE. Revista Letras Raras. Vol.4, Ano 4, 2015.

SORLIE, Ylva. *Documents authentiques oraux dans l'enseignement du FLE débutant.* Oslo, 2013.

UNESCO. *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel.* Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_fre. Acesso em: 08 de outubro de 2019.



Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio: desafios do ensino do gênero crônica

Manoela Andrade Silva (UFCG)
*Maria Raquel da Silva Nunes (UFCG)**
Viviane Maria da Cruz Silva (UFCG)
Orientador: Manassés Morais Xavier (UFCG)

RESUMO

O presente artigo foi produzido a partir da experiência do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no ensino médio propiciada, através da grade curricular do curso de Letras da UFCG, sendo este o terceiro estágio proposto pela universidade. Este trabalho tem por objetivo relatar e refletir sobre mais essa experiência vivida e como ocorreu esse processo e os conhecimentos adquiridos através do mesmo e a prática educativa do graduando. No que diz respeito à educação foram mobilizados os conhecimentos de Freire (1996), Maia, Urban e Sheibel (2009), Koch e Elias (2015), Solé (1998) sobre leitura, sobre correção de texto Ruiz e Serafini (1989), Geraldi (1984) sobre o ensino de língua portuguesa, Luckesi (2011) sobre planejamento e avaliação. Este trabalho buscou unir o conhecimento dos teóricos e buscou aplicá-los ao ensino de Língua Portuguesa. Após analisar os dados concluiu que há desafios para ensinar a alunos que estão passando por um processo de adaptação para o ensino em tempo integral, pois alguns alunos se mostraram resistentes a aprender o que estava sendo ensinado, pois não tinham o hábito de ler e escrever. Percebemos que enquanto (futuras) professoras também que o professor deve dar o máximo de si para conquistar aqueles alunos mais distantes. E que os alunos mais difíceis de obter atenção nas aulas são os que mais precisam de ajuda como atenção dos pais e da escola para perceberem a importância de estudar e ter uma boa formação.

PALAVRAS- CHAVES: Estágio-Ensino-Leitura-Aluno.

ABSTRACT

This article was produced from the experience of Portuguese language supervised internship in high school, through the curriculum of the UFCG Letters course, which is the third stage proposed by the university. This paper aims to report and reflect on this experience and how this process occurred and the knowledge acquired through it and the educational practice of the student. Regarding education, the knowledge of Freire (1996), Maia, Urban and Sheibel (2009), Koch and Elias (2015), Solé (1998) about reading, about text correction Ruiz and Serafini (1989), were mobilized. Geraldi (1984) on Portuguese language teaching, Luckesi (2011) on planning and evaluation. This work sought to unite the knowledge of theorists and sought to apply them to the teaching of Portuguese. After analyzing the data I conclude that there are challenges to teach students who are undergoing a process of adaptation to full-time teaching, as some students were resistant to learning what was being taught because they do not have the habit of writing. We realize that as (future) teachers also that the teacher must do his utmost to win over those more distant students. And that the hardest students need the most help, such as parental and school attention to realize the importance of studying and having a good education.

KEYWORDS: Internship-Teaching-Reading-Student

* As coautoras contribuíram com este trabalho por meio da troca de experiências e com o referencial teórico. Os nomes da escola e dos professores foram mantidos fieis a realidade através de autorização dos mesmos.

1 Apresentação

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.
(FREIRE, 1996)

Essa afirmação do grande educador Paulo Freire é comprovada na prática educativa de todos nós professores, pois ensinar é trilhar o caminho juntamente com o educando rumo à aprendizagem. Durante o Estágio Supervisionado no Ensino Médio, componente curricular do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, eu desfrutei da oportunidade de ensinar e aprender junto com os alunos e intervir de algum modo no ambiente escolar.

Este trabalho tem como objetivo geral discorrer de forma reflexiva sobre o Estágio. Tem como objetivo específico analisar como se realizou a prática educativa durante este período de tempo trabalhando o gênero textual crônica, como foi a recepção dos alunos a tal estudo, as capacidades e dificuldades dos educandos e da docente estagiária.

Este Estágio ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande-PB foi realizado na Escola Integral Teonas da Cunha Cavalcanti, na cidade de Juripiranga-PB sob a orientação do Professor Manassés Morais Xavier, que como contribuição ouvindo os relatos de algumas aulas e me orientou como prosseguir e também na leitura dos textos dos alunos fazendo observações pertinentes, e com a contribuição da professora supervisora Maria Aldenize de Souza Santos dos educandos do 1º E. Os encontros foram realizados todas as quartas e quintas no período da tarde.

No caso da escola onde ocorreu o estágio se trata de um centro educacional em tempo integral os alunos têm entre 14, 17 e 19 anos e entram lá as 08h00min da manhã e saem as 17h00min da tarde a escola começou a receber os alunos em tempo integral este ano de 2019. A professora estagiária adentra na escola nesse novo formato de ensino e se envolve nesse ambiente de forma a ensinar e tentar colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade ao longo do curso. Sendo este o terceiro estágio do curso estando já no 8º período concluímos que vencemos mais uma etapa no curso e que também este estágio nos possibilita aprimorar a nossa atuação docente sempre em busca de aprimoramento e de auxiliar o aluno rumo à aprendizagem.

A escola Estadual Teonas da Cunha Cavalcanti dispõe de um espaço bem amplo, 12 salas de aulas, cantina, sala dos professores, diretoria, laboratório de biologia, laboratório de informática, biblioteca, quadra esportiva, banheiros, sala de vídeo. No momento estão passando por grandes

reformas e alguns desses locais como a biblioteca, quadra, laboratório de informática, por exemplo, estão desativados.

O governo do estado da Paraíba está investindo na reforma da escola para melhor atender os alunos em tempo integral; por conta disso tem muitas coisas a serem melhoradas na sua estrutura física. A escola conta com o apoio da diretora, 12 professores, 1 gestor financeiro, 1 coordenadora pedagógica, 2 secretários, 3 porteiros, 4 trabalhadores de serviços gerais.

Ela possui aproximadamente 500 alunos estudando em tempo integral. Há também grupos como dança, teatro, canto, leitores de poesia, entre outros projetos ministrados por professores específicos efetivos da unidade escolar.

Sobre a escola, Urban, Maia e Scheibel (2009) declaram:

Formar o cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, a escola tem grande responsabilidade nessa formação: recebe crianças e jovens por certo número de horas, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para a inserção social (MAIA; URBAN; SCHEIBEL, 2009, 89)

Como afirmam as autoras, a escola tem uma imensa responsabilidade na educação e mundo do trabalho dos educandos. Sendo assim o estágio é uma porta de entrada e conhecimento do aluno de Licenciatura ao seu futuro local de trabalho e também é uma oportunidade de conhecer a realidade do ambiente escolar.

Embora a professora estagiária fique responsável por somente uma turma, enquanto o professor titular atue em 11 durante a semana, o estágio se configura como uma oportunidade de conhecer um pouco o ambiente escolar e a oportunidade de atuar na escola pela função de educador.

Durante o estágio nós estudamos juntos o gênero textual crônica, um gênero do cotidiano no qual o escritor trata de temas simples, muitas vezes de forma crítica ou humorística, e o leitor pode se deleitar com a leitura dos textos. Levei crônicas diversas, umas humorísticas outras reflexiva, por exemplo, a crônica de Fernando Sabino “A última crônica”.

Na qual o cronista relata como é ser escritor de crônica e também a alegria de uma criança ao comemorar o seu aniversário mesmo que de forma simples. O cronista pode ser comparado ao repórter, pois recolhe o essencial do cotidiano para seus leitores. A sua estrutura é simples e curta. O cronista tem um olhar atento às coisas mais simples do cotidiano. O texto pode ser narrado em 1º ou 3º do singular.

Escolhi este gênero por tê-lo estudado durante meu ensino fundamental e ter participado de alguns concursos de redação na escola como forma de incentivo à leitura e escrita, que me fizeram gostar muito de crônica por ser muito próximo da realidade e tratar dos temas com leveza e humor. No primeiro estágio no ensino fundamental 8º trabalhei com crônica e não chegamos ao momento da produção por falta de tempo.

Nesse terceiro estágio resolvi trabalhá-lo novamente desta vez no ensino médio por três motivos, pelo fato dessa nova turma de alunos não conhecerem o gênero, de que teria a produção escrita desta vez e por ser um gênero, digamos mais divertido de se trabalhar e de se incentivar a leitura.

O objetivo deste relato é refletir, analisar, repensar sobre a minha prática educativa e de como eu, Manoela Andrade Silva, realizei o estudo de gênero textual crônica, analisando onde houve fracasso e sucesso no processo, a fim de aprimorar a prática na próxima oportunidade.

Além da apresentação, o presente trabalho é composto das seguintes seções: “Um pouco de teoria” onde trarei os subsídios teóricos do estágio, “A cada aula uma resistência”, onde descreverei como ocorreram as aulas, “Considerações Finais” e “Referências”.

2 Um pouco de teoria

As nossas ações para serem bem executadas necessitam de planejamento, tempo, análise das circunstâncias, foco. E com a prática docente não é diferente. Todas as ações precisam ser planejadas para que se chegue a um resultado desejado.

Segundo Luckesi, “O ato de planejar é uma “atividade de meio”, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, portanto orientada por um fim.” (LUCKESI, 2011, p. 125).

Durante o planejamento se escolhem os conteúdos que devem ser trabalhados e a metodologia. O planejamento vem ancorado a avaliação, mais conhecida como prova, ou seja, o momento em que o professor pergunta ao aluno se ele aprendeu. Durante o planejamento das aulas da turma do 1º ano E foi decidido trabalhar com o gênero textual crônica mobilizando os eixos de leitura e escrita, tendo em vista que os alunos não são muito familiarizados com o ato de ler e escrever acreditamos que por falta de oportunidade, ou seja, aulas de literatura, incentivo, entre outros fatores,

O estágio na escola E. C. I Teonias teve como objetivo geral:

- Apresentar aos alunos um novo gênero textual que trate de temas do cotidiano e que de certa forma os incentive a escrever sobre o seu cotidiano.
- Propiciar aos alunos a oportunidade de ler e interpretar textos.
O estágio tem como objetivo específico:
- Verificar o nível de leitura e escrita dos educandos.
- Impulsionar os educandos a produzir uma crônica ao fim do estágio.
- Tornar os alunos observadores atentos do cotidiano.
- Refletir sobre os possíveis temas de crônicas.

Para se trabalhar com o gênero escolhido foi criada uma série de atividades contemplando a leitura e escrita que recebe o nome de sequência didática que teve como culminância a produção de textos dos educandos.

Como forma de conhecer o que os alunos sabem sobre o gênero a ser estudado foi realizada na primeira aula uma atividade diagnóstica, na qual alguns alunos afirmaram que não gostavam de ler. Então aí foi iniciado o trabalho de tentar fazer eles se interessarem. Sabemos que a leitura e escrita são essenciais para o nosso desenvolvimento no dia a dia e consequentemente no ambiente de trabalho.

Os alunos declararam que não gostavam de ler e isso possivelmente se deve ao fato dos educandos estarem muito conectados às mídias digitais, como os celulares, por exemplo, este fato não é ruim para o ensino, pois eles podem se utilizar da tecnologia e dos celulares na escola para realizarem pesquisas, entretanto nas aulas foi observado o uso do celular como forma de entretenimento e isso atrapalhava a aula.

Sobre leitura há especialista no assunto e segundo ela Solé: “O ato de ler é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. (SOLÉ, 1998 p. 22).

Os alunos, muitas vezes, não veem a leitura como algo prazeroso e apenas como ler para responder um questionário escolar. A leitura deve ser trabalhada como algo prazeroso, enriquecedor, que propicia o acesso à informação e construção em seguida deve-se trabalhar a leitura como um objetivo de aprendizagem escolar, pois ao ler estamos sempre em busca de conhecimento.

Solé diz que “Do leitor se espera que processe, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado o que lê.” (Solé,

2015, p. 13)

Concordando com o que a autora afirmou, acredito que os professores almejam que seus alunos adquiram um olhar crítico, reflexivo, avaliador sobre aquilo que se lê e as demais informações que adquirem dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto é necessário que se faça um trabalho árduo sobre isso.

Em seguida descreverei uma das aulas de leitura e interpretação de texto que me marcou muito. É difícil realizar a interação dos alunos com as práticas de leitura e escrita, quando estes não são conhecedores de nenhuma dessas duas práticas e também quando lhes faltam interesse por aquilo que esta sendo ensinado. Neste momento detalharei um aspecto muito importante no estágio que foi o momento da escrita dos alunos. Agora detalharei um aspecto trabalhado no Estágio que foi de grande importância: a escrita e segundo Koch e Elias citando Barré-de-Miniac

Hoje a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica (KOCH, ELIAS. p. 31).

Com o advento da tecnologia, a escrita se torna cada vez mais fundamental no nosso dia a dia e os educandos estão mais acostumados a escrever, na verdade, digitar nas mídias digitais como: facebook, watssap, e-mail. Na hora de escrever no papel, muitas vezes, eles acabam usando a linguagem informal usada nesses meios de comunicação por não conhecerem outra forma de escrever, ou acreditarem ser possível utilizar sempre a mesma forma. Na verdade, o que eles podem não saber são as normas ortográficas ou a estrutura de determinado texto e a função do professor é ensinar.

Mais uma vez citando Koch e Elias:

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são protótipos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. É claro que isso não acontece de um momento para outro, levando, por vezes, anos a fio. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 18)

Entretanto observando à escrita daqueles alunos que estão muito fixados nas mídias digitais há a grande incidência de erros ortográficos, de estrutura ente outros, devido a pouca convivência e familiaridade com a escrita e leitura convencional. Os alunos ainda confundem a oralidade com a escrita normativa convencional. É essencial que o aluno aprenda a lidar com as

novas tecnologias sem deixar de lado os métodos de estudo que aprimoram o seu conhecimento.

A escrita é uma habilidade que com o tempo vai se aprimorando e para que os alunos saiam da escola com essa habilidade consolidada é necessário esforço e dedicação do professor e de toda a escola sobre a escrita Isabel Alarcão alega:

O ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões níveis de profundidade variados. As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo. (ALARCÃO, 2011, p.57)

Assim, cabe ao professor escolher uma melhor maneira de incentivar os alunos e conscientizá-los sobre o que precisam aprender para ensinar aos alunos uma melhor forma de aprender português. Falando sobre o ensino de português, Geraldi declara que:

Estudar a Língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação. (GERALDI, 1984, p.44)

Na escola se trabalha prioritariamente com a gramática normativa, aquela em que todos devem seguir determinadas regras para falar e escrever bem. E muitas vezes há um conflito entre a escrita e a fala dos educandos, entretanto aos alunos deve ser ensinado a se expressar de acordo com cada situação comunicativa seja formal ou informal de acordo com as exigências de cada situação.

Já que se falou de norma culta, chega o momento de corrigir os textos dos alunos e como metodologia de correção no texto que os alunos produziram se utilizaram as citadas a seguir. Segundo Bazarim e Souza (2018) apud Serafini, (1989) e (Ruiz, 2003):

A correção indicativa é feita por meio de marcações feitas à margem do texto do aluno que estejam incorretos ou não são compreensíveis. **A correção resolutive** consiste em resolver todos os erros reescrevendo palavras, frases, e períodos inteiros. **A correção classificatória** consiste na identificação dos erros através de uma classificação em uma grade. **A correção textual-interativa** consiste na escrita de comentários sobre o texto do aluno mais longos do que os que se fazem na margem, em forma de “bilhetes”. (BAZARIM, SOUZA, 2018, p. 7).

Utilizando esses tipos de correção se constatou que os textos dos alunos tiveram uma melhora significativa da primeira produção a segunda e última. Esse tipo de correção permite ao aluno visualizar melhor onde houve equívocos e assim resolvê-los. Houve casos de textos de

alunos que se utilizaram mais de um tipo de correção e em todas as atividades utilizei a correção textual-interativa, um tipo de bilhete com orientações a serem observadas e seguidas pelos alunos para o aprimoramento de seu texto.

Se o professor dispusesse de mais tempo para corrigir os textos dos alunos, eles seriam escritos de forma mais correta e de acordo com a estrutura do gênero. Alguns alunos questionam porque os professores não pedem muitas produções textuais e respondi a essa pergunta de um aluno em um diagnóstico que isso é questão de tempo do mesmo, mas que eu iria ver no que poderia ajudar. E consegui realizar com eles uma produção textual.

3 Da resistência à aceitação

Neste tópico descreverei algumas aulas que me marcaram muito, pois fiquei muito satisfeita com o resultado ao fim da mesma. No dia 21-03-2019 iniciei a aula na escola como estagiária observando a turma do 1º ano E do Ensino Médio. Tive um pouco de dificuldade de me apresentar devido à conversa deles, mas depois consegui. Observei que eles conversam muito, mas na hora do exercício alguns fazem e percebi que são muito inteligentes.

No dia 22-03-2019 a aula foi bem agitada porque os alunos estavam reivindicando os seus direitos, por conta da reforma as salas estavam sem ventiladores e com um ar condicionado pequeno, mas isso é resolvido com conversa e não como eles estavam resolvendo, pois os alunos estavam muito agitados. A aula não foi muito proveitosa nessa tarde.

No dia 04-04-2019 foi difícil dar aula, pois a sala em que estava muito quente e foi difícil fazê-los copiar a explicação sobre o gênero crônica. Depois de copiarem eu e a professora Aldenize decidimos ler com eles o texto - O lixo de Luiz Fernando Veríssimo embaixo de uma árvore grande, de muitas que lá existem. Dois alunos interpretaram o texto um menino e uma menina e logo depois todos estavam lendo. Foi um momento muito bom de descontração e risos. Essa aula foi muito significativa para mim, pois todos os alunos estavam lendo e interagindo uns com os outros.

No dia 23-09-2019 tinha a intenção de fazer uma brincadeira com os erros de gramática observados nos textos deles e explicar como se escreve, sortear os livros, tirar fotos. Porém quando cheguei à sala tomei um susto porque fizeram uma festinha para mim para agradecer pelo meu trabalho, pedi que fizessem cartinhas para me avaliar.

E percebi que até os alunos que eram resistentes as minhas aulas me agradeceram. Não

aguentei a emoção de ver que eles reconheceram o meu trabalho e desabei no choro e abracei todos um a um. Agradei a eles e a professora por tudo e distribuí uns brindes, sorteei alguns livros e sai da escola satisfeita com meu trabalho. E ao fim deste trabalho segue duas produções textuais dos alunos.

O ensino do gênero crônica exige um tempo de leitura, interpretação, escrita e reescrita do texto. Passamos pela fase da leitura, interpretação, escrita e faltou um tempo para uma melhor reescrita, mas mesmo assim chegamos a uma produção e de certa forma já os incentiva a continuar escrevendo.

Considerações finais

O estágio é o momento de o aluno de licenciatura conhecer mais profundamente o ambiente escolar e de também reafirmar o desejo de ser professor. Entro na escola de início como mera observadora e depois me torno auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

Estando no 8º período do curso e tendo passado por dois estágios sendo este o terceiro me surpreendi a cada aula com a resistência dos alunos a aprender, com a inteligência deles, o nível de escrita deles ser um pouco baixo, o esforço de alguns de escrever. Alguns deles seguiram as minhas instruções e seus textos melhoram muito, isso é a prova de que valeu a pena estudar este gênero.

Surpreendi-me também com os textos escritos por eles que seriam a princípio classificados como o gênero textual crônica, mas não foi possível enquadrar o texto deles nesse gênero porque há algumas falhas de estrutura e de característica do gênero, que não puderam ser melhoradas devido ao tempo curto do estágio.

Apesar dos desafios enfrentados neste estágio como a reforma da escola, o calor, sala de aula sem ventilador, sem acesso a internet e a falta de interesse dos alunos me Considero vencedora por tê-los feito escrever, embora nem todos tenham feito com isso me conscientizei que o desafio de ensinar a escrever é difícil, mas mesmo assim sigo no caminho do conhecimento a fim de aprimorar os meus conhecimentos para ensinar os alunos a escrever, assim como as minhas coautoras que compartilhamos da mesma ideia. Aprendi com eles que a cada aula que se tem que dar o melhor de si para chamar a atenção deles. E também que temos que estar sempre atualizados com metodologias que chamem a atenção deles como as dinâmicas. E que é preciso ter paciência e temperamento forte para lidar com eles. Percebi que eles gostam mais de textos

em que possam ler atuando como a crônica o lixo de Luiz Fernando Veríssimo.

É preciso ter muito amor ao trabalho para lidar com esse tipo de alunos recém- saídos do ensino fundamental, muito ligados à tecnologia, alguns distantes na hora de aprender, iniciantes no sistema de ensino em tempo integral e muitas vezes chegam à escola cansados e estressados.

Apesar das turbulências nas aulas espero estagiar novamente nesta turma e semear ainda mais a semente da leitura e escrita na vida desses alunos. No início das aulas ouvi um aluno dizer que a turma deles era a pior turma da escola, então disse que se quisessem mudar este preconceito contra eles teriam que se unir e estudar cada um dando o melhor de si. A escrita do texto deles já foi um começo. Almejo reunir os textos deles e fazer um livreto para assim mostrar o valor da escrita.

Sei que ainda tenho muito a aprender, no entanto este estágio me possibilitou criar aulas diferentes com dinâmicas, aulas ao ar livre, leituras interpretativas, discussões sobre temas atuais e reflexivos. Levar tirinhas que eles gostam e comentar juntamente com o conteúdo. Trabalhei também alguns aspectos da escrita deles como a ortografia, falta de pontuação nos textos, textos sem parágrafos, tendo observado que eles têm sérios problemas de escrita e leitura que demandam tempo para serem contornados. Neste estágio ganhei uma professora que se tornou minha amiga, alunos que se tornaram amigos, colegas, e que depois reconheceram o meu esforço.

Tendo estudado nesta escola durante todo o meu ensino médio noturno e sendo a única aluna da sala a ter escolhido ser professora me sinto muitíssimo feliz a regressar lá como professora estagiária e ter contato com antigos professores agora como colegas de trabalho. Com este contato com a escola tive a oportunidade de trocar experiências com os professores mais antigos na escola e assim enriquecer o meu conhecimento sobre a função do professor.

Observei que a escola esta melhorando, pois tem uma interprete de libras, coordenadora pedagógica que quando estudei não havia. E percebo que tem que se melhorar ainda mais para se incentivar esses alunos a estudar. Tenho consciência de que realizei um bom trabalho nesta sala, pois trabalhei a escrita e a leitura ao mesmo tempo e realizei atividades que de certa forma os influenciaram um pouco.

No fim do estágio, todos os alunos contribuíram para uma festinha que me deixou muito feliz como prova do meu bom desempenho. Bom tenho certeza de que sempre se pode melhorar e que preciso ter mais domínio de turma, estudar mais para dar as aulas porque houve momentos em que me deu um branco e pedi ajuda a professora supervisora.

É no dia a dia e com a convivência com os alunos que se aprende realmente como ser

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

um professor, inclusive a improvisar, pois pela primeira dei aula embaixo de árvores grandes que foram bem legais, divertidas, proveitosas.

O estágio também nos auxilia a juntar o nosso conhecimento aprendido na universidade com o do professor da sala e assim criar aulas mais significativas para os alunos.

Tenho muito a agradecer a professora Aldenize e ao professor Manassés pelo grande auxílio a mim dedicados para que eu tenha uma boa formação enquanto professora e pessoa também. Os textos dos alunos a principio seriam crônicas, mas não foi possível chegar a estrutura desejada, mas mesmo assim fiquei feliz por eles estarem tentando e escrevendo. Este texto deste aluno foi digitado juntamente com os outros 11 e formaram um folheto para que assim eles possam ver que o texto deles teve uma utilidade e que eles podem conhecer os textos uns dos outros.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

BAZARIM; M. SOUZA; V.L.B. *As metodologias de correção de artigo de opinião no contexto de estágio de língua portuguesa no ensino médio*. 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conbrale/resumo.php?dtrabalho=54>

FREIRE, P. *Não há docência sem discência*. In: *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra. 1996.

KOCH; V. I. ELIAS; M.V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2015.

LUCKESI; C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

Anexos

Caça investigativa.

Escrito por: Gabriel. (nome fictício)

Em certo dia, um detetive estava em sua casa, analisando alguns fatos sobre um político do Rio de Janeiro:

- Ele comprou um carro avaliado em 1 milhão de reais, pagou viagens para os amigos em outros países e fez uma reforma luxuosa na casa dos filhos, tudo isso com o dinheiro destinado às escolas e hospitais.

Depois de pensar um pouco, ele exclamou:

- Já sei! Vou descobrir quem foi e vou ao seu encontro.

Ele procurou bastante até que achou quem queria:

- Parado aí! Você está preso por lavagem de dinheiro – gritou ele.

- Pera aí - indagou o outro -, porque está me prendendo?

- Por que você desviou dinheiro público para uso próprio- disse o oficial.

- Eu não fiz nada, apenas estou fantasiado de governador do Rio porque hoje é halloween.

O policial, constrangido, respondeu- lhe:

- Ah, então é isso – disse envergonhado. Desculpe-me pelo incômodo. Acho melhor eu continuar a busca em outro lugar.

- Ok, boa sorte na busca.

Quando ele foi embora, o senhor “fantasiado” pensou: “Que policial estúpido”. Nem percebeu que eu era o verdadeiro governador do Rio de Janeiro.

Bom, agora voltarei aos negócios, para “receber” maiores quantias de dinheiro.

E assim, ele conseguiu sair ileso, pois conseguiu enganar o então oficial da polícia.

A menina e a moto.

Escrita por: Crislaine (nome fictício)

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

Era um dia de domingo eu estava na casa da minha avó eu era doida para andar de moto, mas eu tinha muito medo porque eu já levado umas dez quedas de moto. A última que eu levei passei cinco dias internada no hospital, mas mesmo assim eu não desisti do meu sonho, então eu continuei querendo aprender a andar de moto, porém os meus pais já não deixavam eu chegar perto de uma moto, mas eu sou uma menina que nunca desisto dos meus objetivos, nunca vou desistir do que eu quero para mim e agora o que eu quero é aprender a andar de moto.

Mas eu tenho também muito medo, mas se Deus quiser vou superar este medo.

E então eu aprendi a andar de moto. Em uma tarde de terça-feira eu fui para casa da minha amiga ela têm dois irmãos chamados Paulo e Mateus e eles têm moto e então eu pedi a eles para me ensinar eles aceitaram e nesse dia deu certo e eu ia todo dia na casa deles então eu aprendi a andar de moto.



O papel do docente no ensino/aprendizagem da Língua Espanhola em escolas de tempo integral

Helaine de Souza Maciel (UEPB)

Antonio Rodrigues da Silva Filho (UEPB)

Josiene da Silva Barbosa (UEPB)

Orientador: Ms. Thales Lamiêr G. Campos (UEPB)

RESUMO

Sabemos que o ensino de línguas estrangeiras contribui nas relações interpessoais dos povos e na formação interdisciplinar dos estudantes para o desenvolvimento em sociedade. Para isso, o papel do docente sempre teve um grande peso valorativo na mediação do ensino/aprendizagem, como agente modificador em função da realidade dos estudantes no cotidiano. Neste artigo pretendemos refletir sobre a atuação dos docentes das Escolas Cidades Integrais (ECIs) no processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola, ressaltando o modelo pedagógico das escolas integrais e a função dos docentes de língua espanhola em suas práticas na jornada escolar por intermédio das observações realizadas através da Residência Pedagógica em duas escolas integrais de Campina Grande - PB, em parceria da CAPES com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O método trabalhado foi de natureza bibliográfica e empírica, baseadas nos estudos de Libâneo (2004), Freitas (2011), Silva (2014) e demais estudiosos que visam a importância do professor de línguas na aprendizagem do idioma e consequentemente de outra cultura. Como resultados parciais, observaram-se o papel do professor como integrante da realidade escolar e a língua como mecanismo de comunicação e meio de informação no desenvolvimento da socialização e inserção no mercado de trabalho futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Papel do docente; Escolas Cidades Integrais; Ensino/Aprendizagem de Língua Espanhola;

RESUMEN

Sabemos que la enseñanza de lenguas extranjeras contribuye en las relaciones interpersonales de los pueblos y en la formación interdisciplinar de los estudiantes para el desarrollo en sociedad. Para eso, el papel del docente siempre tuvo un grande valor en la mediación de la enseñanza/aprendizaje, como agente modificador en función de la realidad de los estudiantes en el cotidiano. En este artículo pretendemos reflexionar sobre el desempeño de los docentes de las Escuelas Ciudadanas Integrales (ECIs) en el proceso de enseñanza/aprendizaje de Lengua Española, ressaltando el modelo pedagógico de las escuelas integrales y la función de los docentes de lengua española en sus prácticas en la jornada escolar por intermedio de las observaciones realizadas a través de la Residencia Pedagógica en dos escuelas integrales de Campina Grande -PB, en asociación de la CAPES con la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). El método trabajado fue de naturaleza bibliográfica y empírica, basadas en los estudios de Libâneo (2004), Freitas (2011), Silva (2014) y demás estudiosos que apuntan la importancia del profesor de lenguas en la aprendizaje del idioma y en consecuencia de otra cultura. Como resultados parciales, se observó el papel del profesor como integrante de la realidad escolar y la lengua como mecanismo de comunicación y medio de información en el desarrollo de la socialización e inserción en el mercado laboral futuro.

PALABRAS-CLAVE: Papel del docente; Escuelas Ciudadanas Integrales; Enseñanza/Aprendizaje de Lengua Española;

1 Introdução

Quando notamos as referentes mudanças no contexto atual da educação brasileira, ressaltamos a importância de compreender a atuação dos profissionais de ensino em decorrência do novo modelo pedagógico do país, a exemplo das escolas de tempo integral. Sabemos que no cenário da sala de aula, tanto professores como alunos são participantes responsáveis do processo de ensino e aprendizagem. Ao professor, costuma-se atribuir o papel de autoridade na sala de aula em função de sua formação e de suas experiências na aplicabilidade de seus conteúdos. No contexto de língua espanhola não é diferente, o mesmo compete ao domínio da língua que ensina, visto que, ao aluno lhe compete adquirir conhecimentos na socialização do saber, de aprender os conteúdos a longo prazo, mediante as interatividades em sala de aula, para a construção e formação de cidadãos conscientes e reflexivos (ROZEMBERG, 2018, s/p).

Neste trabalho iremos discutir sobre a função do docente de Língua Espanhola nas Escolas de Tempo Integral, visando compreender o processo de aprender línguas como um fator social. Para isso, observaremos os comportamentos de docentes de Língua Espanhola do sistema de ensino integral, levando em consideração sua prática, na qual desencadeia as mais variadas funções no contexto escolar, caracterizados muitas vezes como instrutores, orientadores e disciplinadores, analisando o seu papel, suas abordagens de ensino construídas no decorrer de suas experiências atreladas aos relatos do cotidiano e de suas histórias de vida com a língua-alvo.

Nessa perspectiva, este trabalho está dividido em três momentos. No primeiro, teremos uma breve reflexão sobre o papel da escola como formadora social em função de atender seus estudantes como instituição educacional, atrelando-se ao novo sistema de ensino das Escolas Cidadãs Integrais (ECIs). Em seguida, iremos enfatizar o papel do professor de língua espanhola diante do contexto integral. Por fim, refletiremos sobre as observações realizadas sobre as didáticas dos professores de língua espanhola em duas escolas de tempo integral de Campina Grande-PB, em realização do Programa Residência Pedagógica do subprojeto Letras- Espanhol desenvolvido pela CAPES em comunhão com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

2 Escola: modelo pedagógico de ensino e formadora social

Desde muito tempo, a escola é vista como um cenário que se delinea no centro da construção cotidiana de saberes, espaço dedicado para as trocas de conhecimentos e diálogos de ideias através das interações sociais entre os indivíduos. Neste sentido, a escola objetiva contribuir e participar fortemente na aprendizagem dos alunos perante à sociedade, pois "como

toda instituição as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada" (LIBÂNEO, 2011, p.7).

Ao retratarmos a escola como modelo pedagógico de ensino, logo pensamos em sua funcionalidade social e para isso, buscamos analisar duas perspectivas abrangentes: (1) a escola vista como ambiente físico (estrutural) e (2) enquanto organização social.

A visão estrutural de um ambiente escolar requer seu espaço de atuação em função de sua viabilidade pedagógica a fim de desenvolver o ensino/aprendizagem a seus estudantes. É, portanto, responsabilidade da escola disponibilizar ambientes arejados, acessíveis para todos os públicos, com cadeiras e mesas confortáveis, assim como equipamentos para uso do professor mediante as aulas. Não podemos deixar de mencionar sobre os banheiros limpos, materiais de limpeza, quadras para aulas esportivas, laboratórios para as aulas experimentais, bibliotecas com acervos atualizados, além de materiais acessíveis para a aplicabilidade nas aulas e espaços externos para a interação com os demais estudantes.

Ao mencionar a escola como espaço para educação, encontramos modelos referentes ao ensino público e privado, com a função de acolher sujeitos em situação de aprendizagem com vistas a sua socialização, conforme afirma Libâneo (2001, p. 3-4) na qual "O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social". Quando vista de uma perspectiva social, a escola participa influenciando na individualidade do ser humano em sua consolidação de mundo, em que seus objetivos são os de justamente desenvolver o lado intelectual e moral, bem como, de determinar regras de convivência através dos valores ensinados e apresentados no início de sua jornada escolar. Posto isso, Freitas (2011) defende que:

A escola, portanto, tem o compromisso social de ir além da simples transmissão do conhecimento sistematizado, preocupando-se em dotar o aluno da capacidade de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou de acordo com as necessidades de desenvolvimento individual e social (FREITAS, 2011, s/p).

Sabemos que o quadro escolar é vivenciado por milhares de pessoas todos os dias, possibilitando o contato direto com uma diversidade de sujeitos e suas realidades em função da aprendizagem. É por meio desse contato interpessoal e coletivo que a escola se sobressai como o local que o cidadão é inserido desde cedo, depois do convívio familiar. Refletindo sobre essa questão, o professor também exerce destaque na mediação do ensino/aprendizagem e no desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos. Na visão de Libâneo (2005), a escola e os professores atuam de maneiras significativas, acompanhando toda a evolução de seus

estudantes, para ele:

Há, portanto, um papel insubstituível das escolas e dos professores de propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico e da informação (LIBÂNEO, 2005, p. 48-49).

Para isso, o estudioso destaca a importância do saber ensinar e como esse propósito ajuda a desenvolver nos estudantes suas capacidades intelectuais, reflexivas e críticas na construção do seu conhecimento como sujeito ativo e interativo na sociedade. Pela observação dos aspectos apresentados, a escola é o lugar de ensino, onde alunos e professores trabalham juntos em prol da conscientização social, tratando-se de um espaço da e para a comunidade, um ambiente em cargo do saber, em constantes transformações e com novas propostas disciplinares, onde se faz necessário que "a escola e o próprio professor dêem testemunho daqueles valores que direcionam sua ação, fazendo da escola um ambiente de vivência de valores democráticos" (FREITAS, 2011, s/p).

2.1 Escola cidadã integral: um novo olhar para o exercício da cidadania

Denominam-se Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) aquelas escolas que visam um modelo de educação que objetiva atender as ações pedagógicas, curriculares e administrativas, em função de apresentar para sociedade um modelo uniforme, alinhado, organizado e único, voltado para a formação educacional em um sistema integral de ensino (PARAÍBA, 2019).

No cenário brasileiro atual, vemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acaba não propiciando em seus escritos normativos uma formação crítica e reflexiva do aluno, mas sim uma formação instrutiva do mesmo, em um olhar mais técnico. No entanto, algumas propostas ditas no documento normativo nacional, as ECIs buscam desenvolver suas competências e habilidades, oferecendo autonomia aos estudantes, tornando-os como seres protagonistas de seus próprios campos de conhecimento. No documento da BNCC (2018), além de apresentar o histórico de elaboração e a estrutura do mesmo, ressalta a sua importância em todas as escolas públicas do território nacional, a caracterizando como:

[...] um documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, jovens e adultos em escolas de Educação Básica públicas e privadas de todo o Brasil. Ao definir direitos, define também os deveres: deveres do Estado, dos governos, das famílias, das escolas, dos profissionais da educação e até mesmo os deveres dos estudantes, já que estudar e aprender é também um desafio para eles. Portanto, a BNCC é uma contribuição para a equidade,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

para a igualdade de oportunidades educacionais (BNCC na prática, 2018, p.12).

Conforme tal regulamentação, as ECIs possuem conteúdos pedagógicos que auxiliam os estudantes a estarem preparados para os desafios que a sociedade atual oferece, atendendo à formação dos adolescentes através de uma grade curricular com metodologias específicas, operam como um centro que comporta os direitos e deveres, espaço e tempo para a formação da cidadania, viabilizando seus componentes e funções na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de todos e para todos, de quem vem para ela e de quem a usa todo seu espaço e tempo em uma aplicabilidade social. Para Vieira et al (2010):

A escola reflexiva será construída na medida em que se socializam as construções individuais dos profissionais envolvidos acerca do processo educativo, discutindo-se no âmbito coletivo as percepções de todos os membros do grupo (VIEIRA et al, 2010, p. 158).

Com isso, caracterizamos a importância da coletividade da comunidade escolar com os pais dos alunos, realçando que todos devem estar presentes no encaminhamento educacional dos estudantes contribuindo para inter-relação e atendendo as carências da sociedade em questão. A motivação dessas escolas é em prol da permanência dos alunos nas escolas e a sua acessibilidade, a disponibilidade sobre a organização do tempo e das grades disciplinares.

As ECIs são divididas e organizadas através de salas temáticas, laboratórios, refeitórios, espaços de lazer, proporcionando aos estudantes a sua locomoção de acordo com a programação referente ao seu ano escolar. Pensar na proposta integral é respaldar a importância do aluno como Protagonista Juvenil, sujeito com espírito de liderança e responsável pela sua evolução acadêmica, objetivando a formação para um Protagonista Profissional preparado para o mercado de trabalho futuro. Além disso, as escolas proporcionam disciplinas preparatórias voltadas para questões de Identidade e Realidade do cidadão, fortalecendo a implementação educativa, aprimorando os conteúdos já ministrados pela Base Nacional Comum e Área técnica, caracterizados pela interdisciplinaridade, como as disciplinas Eletivas, as práticas de Estudo Orientado com destaque para a organização dos horários dos alunos em função de uma boa rotina para seus estudos e as aulas de Prática Experimental, com professores das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas, no contato das práticas laborais, observando tudo o que foi estudado na teoria e ver realizado na prática.

Outro fator importante que as ECIs proporcionam para seus estudantes é a funcionalidade da ação emergencial, chamada de nivelamento, cuja finalidade é possibilitar competências básicas

não prósperas do ano anterior, nas quais professores utilizam da aplicação de metas, para que os alunos identifiquem suas necessidades e assim, possam supri-las. Quanto a isso, Freitas (2011) destaca o fato da escola se preocupar com a formação dos cidadãos em função da construção social e dos seus direitos como cidadão, apontando que:

A função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública (FREITAS, 2011, s/p).

A proposta pedagógica do Programa é apresentar um conteúdo pedagógico voltado para a ação coletiva, para a convivência em função do respeito para com todos os integrantes, sejam eles, professores, colegas, gestores e funcionários da escola, personagens essenciais do cenário educacional, em razão das políticas pedagógicas de ensino, fatores esses que caracterizam a atuação integral na formação social dos estudantes.

Em meio a essa discussão, a escola do futuro é vista como uma boa resposta para a complexidade do mundo atual, onde um bom professor necessita ter e estabelecer um domínio muito seguro de suas temáticas apresentadas, e que os alunos desenvolvam as diversas maneiras de pensar e agir, por meio de seus conteúdos programados, estabelecendo características individuais de cada um, construindo assim, uma relação direta com as novas informações.

3 Função dos docentes nas escolas integrais

Com a implantação desse modelo de educação integral, nota-se a importância dos professores e suas decorrentes atuações diante do sistema de ensino em conjunto com os alunos em processo de adaptação. Nesse processo, ambos atuam como peças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais integrais propostas para a sociedade.

Ser profissional integral requer comprometer-se diariamente em função da formação social, é construir uma proximidade com a comunidade escolar e estar inteiramente presente na jornada acadêmica, sendo mediador do ensino e mediante ao aprendizado. Ser professor integral é estar preparado todos os dias para explorar todos os recursos necessários, é ensinar aprendendo, motivar e ser motivado a continuar lutando em prol da educação para todos, na oportunidade de "proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela

humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade" (SILVA, 2014, s/p).

As propostas pedagógicas para professores integrais é justamente organizar seu tempo em função do ensino, é fazer com que os estudantes ingressem no ambiente escolar, abrindo espaço para o acesso à educação, tirando das ruas as crianças e os jovens, fornecendo subsídios para a socialização do saber. Silva (2014) considera que a função dos professores, assim como, os demais gestores é de estar atualizado e participar das políticas educacionais, pois:

A função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico, nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão (SILVA, 2014, p. 6).

Desta forma, a autora ressalta a importância de refletir sobre a atuação dos professores diante da realidade social em que se encontram os alunos, ponderando a respeito de como o professor é fundamental para a formação do cidadão, ressaltando a importância do seu trabalho e da função da escola, onde a ética e a moral atuam como premissas necessárias para englobar o intelecto. Para tanto, os Parâmetros Nacionais Curriculares (1998) realçam o papel da escola, esclarecendo que:

Ao delinear o papel da instituição escolar não se está buscando uma uniformização dos estabelecimentos escolares, uma vez que cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade. O objetivo é identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas brasileiras responsáveis pela educação fundamental (BRASIL, 1998, p. 42)

A esse respeito, a função do professor e sua atuação, Silva (2014) indaga que:

[...] a luta por uma educação integral exige uma formação integral dos professores que reafirmem projetos referenciados pela práxis, na luta pela formação da consciência política, em torno de um direcionamento de uma nova sociedade. Esta é uma condição essencial para que se configurasse, apesar dos discursos ilusórios, a educação integral na escola de tempo ampliado (SILVA, 2014, p. 11).

Em suma, professores integrais detêm papéis cruciais na formação dos cidadãos, a partir de suas organizações, planejamentos e de elevar a qualidade nas propostas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de tempo integral, objetivando uma aprendizagem voltada para a visão de mundo em todo o processo de interação de seus estudantes por intermédio de atividades construtivas.

3.1 Papel do docente de língua espanhola nas ECIs

É notório identificarmos o ensino de Língua Espanhola cada vez mais presente no cenário brasileiro, especificamente no estado da Paraíba, no ano de 2018 com a aprovação oferta do idioma nas escolas estaduais por meio da lei 11.191/2018. Como vemos, o professor tem como premissa mediar as discussões, conduzindo e orientando o aluno ao conhecimento sendo necessário reconhecer a presença das diversas culturas no contexto da aprendizagem, permitindo-se notar o outro e suas diversidades.

O papel do professor de língua espanhola é justamente apresentar para seus alunos várias perspectivas de mundo presentes em suas aulas, buscando estabelecer para seus alunos uma ampla diversidade de conhecimentos referentes aos países hispânicos e suas perspectivas culturais diferenciadas para o melhor desempenho da língua estudada em função do tempo, visto que, muitas dessas Escolas Integrais abrigam alunos que nunca tiveram contato com a língua espanhola em sua trajetória escolar, o que dificulta o aprendizado inicial do idioma. Quando apresentada para os alunos, muitos identificam sua familiaridade com a língua materna (português) e acreditam na facilidade da aprendizagem. Segundo Morais (2010), essa dificuldade do ensino da língua espanhola decorre porque atualmente:

O espanhol dentro do espaço escolar, seja o público ou o privado, ocupa posição de menor prestígio frente a outras disciplinas, pelo valor que lhe é configurado dentro do imaginário escolar. Ser uma língua de fácil compreensão gerou um processo de desvalorização do idioma e do docente que é expresso pela carga horária reduzida, pouca valorização da aprendizagem da língua, falta de recursos, entre outros tantos entraves (MORAIS, 2010, p.92).

É dever do professor de espanhol apresentar várias perspectivas atreladas ao ensino em suas aulas, elaborando atividades condizentes às quatro habilidades (falar, ouvir, escrever e ler), compartilhando os conhecimentos sobre a língua espanhola e seus ramos de diversidades culturais presentes nos diversos contextos históricos e atuais, dividindo seu pouco tempo em sala para administrar seus conteúdos, levando em consideração a relação dos alunos que não tiveram contato com o idioma, os níveis diferenciados de ensino e aos conhecimentos de mundo adquiridos. Morais (2010) destaca que os professores de espanhol, além de lhe serem atribuídas variadas funções, têm que assumir uma postura enquanto profissionais da educação, buscando valorizar sua disciplina e o papel que a mesma desencadeia na sociedade.

A tarefa de docente de espanhol que trabalha em turno integral requer múltiplas ações. Por mais que não tenha tantas aulas em comparação às demais disciplinas, o professor deverá saber ministrar suas aulas, buscando desenvolver habilidades e competências, bem como de estar preparado para assumir outras responsabilidades, além de ser professor. Em virtude do pouco tempo de aula, o docente utiliza da ferramenta lúdica na compreensão de conteúdos literários ou culturais, chamando atenção dos estudantes para uma nova forma de aprender e conhecer as culturas da língua espanhola.

Portanto, é necessário destacar que o ensino de Língua Espanhola possibilita desafios para os docentes, uma vez que o professor sempre se encontra em busca de novas estratégias a fim de moldar conteúdos já presentes na bagagem de conhecimentos dos alunos, formando estudantes conscientes de uma língua estrangeira atendendo aos requisitos de compreensão de modo geral.

4 Observações em escolas de tempo integral de Campina Grande-PB

Realizamos a observação de duas escolas de Ensino de Tempo Integral de Campina Grande-PB, ambas situadas em bairros diferentes da cidade, durante a atuação do programa Residência Pedagógica, do Subprojeto Letras- Espanhol. Para isso, propusemos analisar a atuação desses dois profissionais diante das práticas pedagógicas do ensino do idioma.

Na escola (1), observamos que a professora em questão tem um elo muito afetivo para com seus alunos. Na aplicação dos conteúdos, a mesma utiliza de diversas abordagens no ensino, fazendo uso de tirinhas da personagem Mafalda para abordar questões relacionadas às situações reais do cotidiano, estratégias para explicar as questões gramaticais, de vocabulário, interpretação e compreensão do conteúdo, visto que se trata de uma ferramenta essencial para os diferentes níveis de educação. No ensino fundamental, os discentes mostraram um bom desempenho na aprendizagem de espanhol por meio dos desenhos representados em tirinhas, observando vocabulários e diálogos presentes no contexto abordado e nas turmas de ensino médio, os alunos analisam questões de interpretação de textos, compreensão de imagens, preparando-os para o exame nacional.

Observa-se que a professora (1) preocupa-se com cada turma, ressaltando o fato de que cada uma tem suas peculiaridades e suas proximidades com a língua. Para isso, procura sempre trazer métodos que estimulem a leitura dos estudantes, desfrutando da proximidade da língua

materna para reforçar a prática de leitura e instigar seus alunos a buscarem mais referenciais para entender o que é dito. Percebemos que os estudantes se sentiam distantes no início das aulas, até pelo fato de ser tudo novo, mas diante de sua prática, a professora conseguiu a proximidade de seus alunos para com a língua, tornando-os mais propensos a estudar o espanhol, diante de suas variedades e formas de aprender uma língua além da escola, onde cartazes eram postos para reforçar a importância de compreender as culturas hispânicas em uma parte da sala, estimulando-os a conhecer a língua através da música, comida, séries ou até mesmo pela leitura.

A respeito da escola (2), notamos o referente ao cuidado dos alunos ao auxiliar a professora no percurso até a sala de aula. A professora (2) dispõe de uma sala em específico para o ensino de línguas, onde suas aulas fluem em função de dinâmicas, justamente por estar num espaço voltado e organizado para o ensino do idioma. Utiliza-se da compreensão gramatical e cultural de diferentes formas, a exemplo de dinâmicas educativas, compreensão auditiva através da articulação musical e principalmente na utilização de vídeos em sala de aula, na qual os alunos se atentam às imagens apresentadas, à leitura de legendas e aos áudios das conversações dos falantes nativos, cuja língua materna é o espanhol, em concordância com o tempo integral que a escola disponibiliza. A professora promove estudos interdisciplinares a partir de oficinas de música, nas quais os alunos aprendem sobre as culturas dos países como México, Colômbia e Espanha, ao mesmo tempo que conhecem suas danças locais, aprendendo e se divertindo.

As duas escolas integrais e suas respectivas professoras da língua espanhola despertam em seus alunos perspectivas de mundos diferenciadas em suas aulas. Ensinar uma língua requer profissionais aptos para desencadear mudanças positivas na aprendizagem do idioma, usando de abordagens comunicativas reflexivas com seus alunos, através do diálogo e se tratando de ensino integral, as duas professoras sentem bastante com o problema do tempo de suas aulas, onde 40 ou 50 minutos não são suficientes para promover mais práticas pedagógicas.

Constatamos então, que as duas profissionais de língua espanhola das ECIs utilizam de ferramentas distintas em prol do desenvolvimento do cidadão na aprendizagem de uma língua estrangeira, possibilitando aos seus estudantes novas oportunidades de conhecer o idioma no pouco tempo que lhes é atribuído, valorizando o papel de sua disciplina de acordo com suas práticas em sala de aula.

Considerações finais

Conforme discutimos neste trabalho, a escola é vista como modelo pedagógico de ensino,

e é através dela que os diálogos entre professores e alunos são compartilhados em decorrência do compromisso social e de uma prática pedagógica. Ao mesmo tempo que resultam da socialização do saber, é um espaço para que cidadãos manifestem suas capacidades críticas, reflexivas e intelectuais pela busca de informações. Percebemos também que as ECIs se destacam pelo conteúdo pedagógico voltado para o protagonismo dos estudantes durante sua formação, para tanto a escola atende em função do tempo e espaço para promover a realização da aprendizagem, pois objetivam preparar os estudantes para os desafios de sua realidade atual, tendo como base uma visão atenta da sociedade.

Nesse contexto, os docentes de Língua Espanhola das ECIs, diante da problemática do tempo de prática em sala de aula, conduzem suas atividades promovendo a compreensão das diversidades culturais, gramaticais e sociais de seus estudantes integrais. Aos professores, atribuímos à função de participantes e de mediadores do ensino, nas quais competem desenvolver em seus alunos a capacidade compreensiva, linguística, auditiva e leitora no processo de aprender línguas.

Diante do exposto, percebemos através das observações realizadas nas ECIs, como se desencadeiam as lutas diárias dos professores de espanhol, a fim de aplicar seus conhecimentos em função das competências do ensino, organizando e planejando suas aulas, oferecendo-lhes oportunidades de aprender a língua com dinâmicas atrativas, com diálogos e reflexões sobre o idioma estudado.

Nacional de Línguas e Linguagens

REFERÊNCIAS

- BNCC, na prática. Equipe educacional da Editora - 2.ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2019.
- FREITAS, Ione Campos. *Função social da escola e formação do cidadão*. In: *Blogger Democracia na Escola*, 2011. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>
- Acesso em 22 de jan. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *O sistema de organização e gestão da escola*. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001, p. (3-4).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Disponível em:
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em 11 de out. de 2019.

MORAIS, Fernando Silveira. *Ensino de Língua espanhola: desafios à atuação docente*. Dissertação de Pós Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, São Paulo, 2010, p. 96 e 98. Disponível em:

https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_120607_dissertacao.pdf

Acesso em: 17 de out. 2019.

PARAÍBA, Governo da. Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba. João Pessoa, 2019.

ROZEMBERG, Eduarda. *Entenda qual é o papel do aluno dentro da sala de aula*.

In: *Blog Par Plataforma Educacional*, 2018.

Disponível em: <https://www.somospar.com.br/entenda-qual-e-o-papel-do-aluno-dentro-da-sala-de-aula/>. Acesso em: 13 de nov. 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professores para a Educação Integral na Escola de Tempo Integral: Impasses e Desafios. In: ROSA, S. V. L.; BRANDÃO, A. A. et al (Orgs.) *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. Disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INTEGRAL%20NA%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20IMPASSES%20E%20DESAFIOS.pdf>. Acesso em 04 de fev. 2019.

VIERA, A. et al. *A educação como meio de inclusão social*. *Rev. Triang.*: Ens. Pesq. Ext. Uberaba – MG, v.3. n.2, p. 148-162, jul./dez, 2010. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/151>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

Relato de estágio: docência e reflexão

Maria Raquel da Silva Nunes (UFPG)

Manoela Andrade Silva (UFPG)

Manassés Moraes Xavier (Orientador/UFPG)

RESUMO

Vivenciar a docência, durante o estágio, é algo inexplicável e sempre surpreendente, pois, por mais preparado que se esteja, não se sabe ao certo como será a recepção da turma, nem mesmo como esta irá se comportar durante esse período. E essa expectativa torna esse período (de estágio) desafiador e encantador. Sendo assim, o presente trabalho objetiva relatar e refletir sobre a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa uma turma do 2º ano do ensino médio. É importante ressaltar que durante a regência foram considerados os conhecimentos adquiridos durante a graduação para a aplicação no campo prático em sala de aula. Respalda-teoricamente este trabalho Alarcão (2011), Bakhtin (2016), Campos e Assunção (2016), Sacristán (1988), Tardif (2002) e o documento norteador da educação brasileira, a BNCC. Como metodologia buscou-se se apoiar na concepção de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schenewly (2016), seguindo um cronograma previamente preparado e apresentado à supervisora e a orientadora do estágio, onde foram propostos e somados ao ensino de língua, jogos e gravações de curtas-metragens. Apesar de algumas dificuldades identificadas no processo de ensino-aprendizagem, o resultado foi excelente, uma vez que os alunos se dispuseram a colaborar e a participar das atividades propostas sem maiores barreiras e recusas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de língua; Regência; Reflexão.

RESUMEN

Experimentar la enseñanza durante la pasantía es inexplicable y siempre sorprendente porque, por preparado que esté, no está claro cuál será la recepción de la clase, ni siquiera cómo se comportará durante este período. Y esta expectativa hace que este período (etapa) sea desafiante y encantador. Por lo tanto, este documento tiene como objetivo informar y reflexionar sobre la experiencia vivida durante la pasantía supervisada en lengua portuguesa, una clase del segundo año de la escuela secundaria. Es importante resaltar que durante la conducción se consideraron los conocimientos adquiridos durante la graduación para la aplicación en el campo práctico en el aula. Apoya teóricamente este trabajo Alarcão (2011), Bakhtin (2016), Campos y Asunción (2016), Sacristán (1988), Tardif (2002) y el documento guía de la educación brasileña, el BNCC. Como metodología, buscamos confiar en la concepción de la secuencia didáctica presentada por Dolz, Noverraz y Schenewly (2016), siguiendo un cronograma previamente preparado y presentado al supervisor y al asesor de pasantías, donde fueron propuestos y agregados a la enseñanza de idiomas, juegos y grabaciones de cortometrajes. A pesar de algunas dificultades identificadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el resultado fue excelente, ya que los estudiantes estaban dispuestos a colaborar y participar en las actividades propuestas sin mayores barreras y rechazos.

PALABRAS CLAVE: Etapa del lenguaje; Regencia; Reflexión

1 Apresentação

O estágio é um momento de aprendizado, que visa uma ligação entre o que é aprendido com teorias na graduação e as práticas reais de professores em atuação. O mesmo representa um dos papéis fundamentais para a formação docente, formação essa que ocorre a partir de incessante

ato de reflexão, pois tudo que se faz em sala de aula reflete diretamente no aluno.

Portanto, o presente artigo tem por objetivo descrever e refletir a experiência de estágio do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: Ensino Médio, ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande. Este trabalho objetiva relatar, descrevendo e refletindo criticamente, sobre o ensino de Língua portuguesa, partindo do gênero textual conto. Atentado para os pontos positivos e negativos observados no decorrer do percurso.

Refletir sobre suas próprias práticas não se constitui tarefa das mais fáceis, no entanto, é necessária para o próprio crescimento, enquanto pessoa e profissional. E se “o estágio [...] pode-se [...] proporcionar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. (BARREIRO; GERBRAM, 2006, p. 20). Sendo assim, em consonância com esses autores, a ação reflexiva sobre as vivências promovidas no ambiente educativo efetiva-se quando vividas com o objetivo de tornar essa experiência um momento voltado para refletir, de modo crítico, sobre suas próprias atuações.

A instituição de ensino onde foram feitas as observações e as práticas docentes está localizada em um município da Paraíba e atende a comunidade local e vizinha, comportando um total de 504 alunos, em turma do ensino integral – período matutino e vespertino, e ensino regular – período noturno. A gestão atual está responsável pela administração e por manter um ambiente de integração e interação saudável entre todos, contando com o apoio de 49 funcionários.

Em relação a sua estrutura física, a escola é composta por sete salas, uma biblioteca, um laboratório de informática e um laboratório de ciências, sendo que todos, atualmente, estão sendo utilizados como sala de aula, devido à grande demanda de alunos, e também porque o prédio não possui uma construção que atenda essa pendência.

O presente artigo objetiva relatar, descrever e refletir sobre essa experiência. Sendo composto, além dessa apresentação, subdivididos por tópicos para melhor compreensão do leitor.

2 Ensino e aprendizagem

Como ensinar de forma eficiente para que os conceitos aprendidos possam ser utilizados e sirvam para o contexto social do indivíduo? Qual a metodologia mais eficaz em práticas pedagógicas? De onde partir para se chegar a um resultado mais aproximado do esperado, que atendam as mínimas necessidades dos alunos, no processo ensino-aprendizagem? Essas são algumas das interrogações que surgem na cabeça do professor, seja ele com uma vasta

experiência, seja aquele que está em processo de formação, pois a língua, assim como as pessoas, está sempre se renovando e adaptando-se a contextos sociais distintos. De acordo com Campos e Assunção (2016, p. 366),

O papel do professor é coerente com a realidade cognitiva, quando ele acompanha o aprendente em sua descoberta do meio ambiente e, na exploração de suas próprias capacidades de troca com esse ambiente, em seu percurso em direção à autonomia, ou seja, em direção ao momento em que ele será capaz de gerir a si mesmo.

Conhecer e compreender a vida da sala de aula é um dos principais requisitos necessários para evitar a arbitrariedade na intervenção. Quando se pensa na evolução do indivíduo e de um grupo como uma realidade inacabada que se constrói mediante a um processo de desenvolvimento e intervenção, entende-se que enquanto não se atua e experimenta, não será possível conhecer, compreender e interpretar as peculiaridades da forma de ser desse ambiente.

Assim, o professor pode, com sua mediação, ajudar o aluno a entender que o que é adquirido e vivenciado no ambiente escolar, o auxiliará na relação e interação em outras esferas discursivas, pois a vida em sala de aula apresenta diferentes modos de manifestações, tanto nas atividades acadêmicas, quanto nas relações sociais que se estabelecem. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

O ensino não se configura como algo homogêneo, e as práticas pedagógicas não podem ser encaradas e desenvolvidas da mesma maneira em todas as turmas, uma vez que, os resultados atingidos não serão os mesmos, nem serão atingidos em curto prazo de tempo.

A prática didática se justifica não à medida que conseguem determinados e homogêneos resultados observáveis a curto prazo na maioria dos alunos/as, mas à medida que facilita e promove um processo de trabalho e trocas na sala de aula e na escola, onde se realizem os valores que se considerem educativo para a comunidade. O resultado deste processo é evidente complexo, imprevisível, divergente e só detectável em profundidade em longo prazo. De pouco adianta avaliar a prática educativa exclusivamente pelos resultados observáveis em curto prazo, pois em cada indivíduo podem estar significando realidades bem diferentes, ao ocultar ou não evidenciar os processos mais subterrâneo que estão formando os modos mais permanentes de pensar, sentir e atuar. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, P. 91).

Tendo em vistas tudo que foi exposto anteriormente, compreendemos que a formação de docentes vise uma prática pedagógica mais consciente e mais próxima da realidade de seus alunos. Igualmente, é importante saber que a relação dos docentes com saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos.

Como discorre Tardif (2002, p. 36),

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências. [...] Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formações de professores. [...] O professor e o ensino constituem objetivos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. [...] Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

O professor precisa estar aberto para os nossos saberes e práticas pedagógicas, uma vez que, os professores também são pesquisadores, e como todo pesquisador necessita aplicar e executar os novos conhecimentos. Assim, para assim saber se seus novos projetos darão bons e eficientes resultados, ou no mínimo saber se funcionam ou não, é interessante que sejam colocadas em práticas. Foi com esse pensamento que planejemos as aulas para encarar esse novo desafio proporcionado pelo estágio, conscientes de que talvez nem tudo ocorra como planejado, mas não devemos temer em tentar.

3 Docência: descrição e reflexão

Para a realização da experiência de ensino promovida pela disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio aqui relatada, buscou-se se apoiar na noção de Sequência Didática do grupo de Genebra, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais entendem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sendo assim, o gênero textual escolhido para orientar o ensino de Língua Portuguesa descrito nesse trabalho foi o conto, buscando-se contemplar os eixos de integração considerados na BNCC e já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondente às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção, análise linguística.

Assim, antes da elaboração do cronograma que considerasse os eixos ditos anteriormente e atendesse as horas necessárias para o cumprimento do estágio obrigatório exigido pela universidade, foi necessário entrar em um consenso com a professora de sala em trabalhar com um gênero textual que não fugisse da realidade do conteúdo que a turma estava vendo no momento. Pois, o plano de ensino a ser elaborado pelas estagiárias deveria estar coerente com o planejamento semanal da escola, uma vez que, todas as turmas de mesmo ano (série),

independente do docente, segue o mesmo programa.

Chegado a um consenso sobre o gênero textual utilizado na nossa regência, e elaborado um cronograma, o qual foi apresentado à professora/supervisora e a professora/orientadora para supostas alterações. Ficou estabelecido que os encontros acontecessem duas vezes por semana, sendo duas aulas de cinquenta minutos cada.

Então, iniciaram-se os encontros (os desafios) no dia 10 de abril, na turma do 2º ano B, a qual é composta por 29 alunos que frequentam regularmente a escola em tempo integral. Nesse primeiro dia iniciamos a aula com uma dinâmica de grupo, que além de descontrair, alerta para a importância de respeitar as etapas, sem burlá-las. Foi bastante divertido e quebrou um pouco o gelo dessa primeira aproximação mais direta.

Em sequência, foi entregue uma carta em que nos apresentávamos mais uma vez, pedíamos e explicávamos a importância da colaboração de cada um para que o estágio ocorresse. A entrega da carta agradou, sentimos que esse gesto gerou uma empatia maior dos alunos. Dando continuidade, foi à vez da entrega do cronograma, o qual foi explicado detalhadamente e esclarecido que as aulas ali presentes poderiam ou não seguir a ordem previamente estabelecida.

Tiradas todas as dúvidas sobre o cronograma, lemos o texto “O conto se apresenta”, de Moacyr Scliar para apresentar o gênero. Houve várias leituras compartilhadas, como os alunos se envolveram ativamente com a atividade, os deixamos à vontade todos que se disponibilizaram a ler. Isso foi ótimo, porque mesmo não estabelecendo que fossem feitas as leituras por diversas vezes, eles se dispuseram. Contando com mais tempo, foram feitas quatro perguntas simples como meio de sondagem sobre o que eles sabiam (ou lembravam) do gênero.

Estando com as respostas em mãos observamos que alguns alunos ficaram em dúvida em saber sobre o que se tratava gênero conto, e até mesmo o que seria de fato um gênero textual. Assim, mesmo não fazendo parte do planejamento, foram elaboradas algumas questões sobre gêneros textuais e suas tipologias, bem como algumas perguntas sobre alguns erros simples de ortografia percebidos nas atividades dos alunos. No início do segundo encontro, que ocorreu no dia 11 de abril, pedi que cada um sorteasse uma pergunta e a fizesse a um colega, caso ele não soubesse responder, a pergunta ficaria aberta para o público (os demais alunos), e se nenhum soubesse, nós (a professora de sala e eu) responderíamos.

Prosseguindo com a aula desse dia, foram entregues cópias individuais do conto “Crianças à venda. Tratar aqui” do Livro “Sete ossos e uma maldição”, de Rosa Amanda Strausz. A leitura foi feita silenciosamente. Após a leitura, ocorreu uma discussão sobre as impressões que

os alunos tiveram ao ler esse texto. Alguns falaram que ficaram com um pouco de medo, outros consideraram uma escrita que prende o leitor, e todos ficaram frustrados porque o conto não apresenta um final, deixando uma abertura para várias interpretações.

Essa estratégia utilizada pela autora abre um vasto leque de interpretações, para que os leitores formulem inúmeras possibilidades de final para essa história. Discutindo sobre essa abertura, os alunos começaram a falar suas versões para o final de cada personagem. A aula foi muito proveitosa, e a escolha desse conto, acredito ter sido assertiva.

Descrevendo esse encontro no relato de estágio, percebemos que deveria ter aproveitado a oportunidade e ter pedido como atividade, que eles escrevessem um final para essa história, mas em vez disso, pedimos que fizessem um comentário crítico sobre o conto. Não que nós consideremos uma má ideia, porém pedir a continuidade do conto na visão deles teria sido mais apropriado como atividade para essa aula.

A escrita de um pequeno comentário crítico não pôde ter sido realizada em sala, uma vez que o tempo não nos foi favorável; assim, essa atividade ficou para ser entregue no próximo encontro, o qual ocorreu no dia 24 de abril. Ainda trabalhando com o mesmo conto, iniciamos a aula com uma discussão sobre as supostas temáticas sociais apresentadas no texto. A proposta dessa aula, assim como a atividade realizada na sequência, foi levar os alunos a identificar, conseguir compreender e inferir que o texto também aborda questões relacionadas à pobreza, à mulher como chefe de família, e até relacionar com tráfico de crianças.

Estando com as respostas dadas pelos alunos na atividade realizada escrita e ouvindo o que eles disseram oralmente durante a conversa, intuímos que o objetivo da aula foi alcançado, pois relacionaram até com a vida de parentes, de conhecidos e com reportagens vistas em programas de televisão. Assim, no encontro seguinte, realizado dia 25 de abril, continuamos trabalhando o estudo de Língua Portuguesa considerando os eixos de integração sugeridos na BNCC, bem como consagrados em documentos curriculares, com a oralidade, leitura/escuta e produção escrita utilizando o mesmo conto “Crianças à venda. Tratar aqui”, em decorrência da sua extensão e a quantidade de aula disponibilizada pela professora da turma para a realização da regência.

Ainda nesse encontro, assistimos a um curta-metragem do mesmo conto produzido por alunos de uma escola. Nessa aula, os docentes puderam comparar o texto escrito com a produção audiovisual do mesmo texto, verificar as condições de produção que intercalam outros tipos de linguagem e como são apresentados os elementos que compõem uma narrativa, os quais foram

apresentados e discutidos no encontro seguinte, através de um texto informativo e atividade escrita.

A metodologia utilizada na sua maioria ocorreu com aulas expositivas e dialogadas, no entanto, incluímos momentos mais lúdicos e interativos na construção do aprendizado. Pois como recomenda a BNCC em sua última versão, em consonância com outros documentos curriculares, trata sobre ações de participação de autonomia no processo de envolvimento da comunidade escolar, dentre as quais está “Selecionar e aplicar metodologia e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” (BNCC, 2019, p. 17).

A BNCC (2019) também coloca como uma de suas competências para o ensino básico a articulação de conhecimento de habilidades que envolvam na formação dos docentes, atitudes e valores centrados nos termos da LDB, como “[...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (2019, p. 10).

Contemplando as ações citadas no parágrafo anterior, as quais são desenvolvidas com a prática de metodologias ativas que se pautam em um planejamento de aulas voltado a incluir recursos variados, incluímos como metodologia de ensino-aprendizagem, uma gincana para trabalhar os elementos e as características da narra e o jogo do tabuleiro para rever o conteúdo visto durante todo o período do estágio. Em ambos os encontros todas as regras foram colocadas antes de iniciar os *games*, incluindo respeito, disciplina, e punições para o não cumprimento dos regulamentos previamente citados. Não é tarefa fácil preparar e executar esse tipo de aula, mas o resultado sem dúvida é gratificante quando se percebe o engajamento dos alunos e a satisfação em participar dos jogos.

Um detalhe que observamos comparando os dois jogos foi que, na gincana com passa-ou-repassa e provas, o engajamento e participação foram bem maiores do que com o jogo do tabuleiro. Porém, acreditamos que tenha sido porque os grupos ficaram com um número alto de alunos e assim alguns acabaram ficando dispersos. Mas no geral o resultado foi bastante gratificante. Porém, nem toda aula ocorreu como planejada.

No encontro seguinte, a aula seria a correção da primeira versão da produção escrita do gênero, onde já tínhamos trabalhado características e elementos da narrativa, lido e estudado o que é o conto, e pincelado sobre discurso direto e indireto. Mesmo assim muitos alunos confundiram o gênero textual conto com lenda. A atividade desse encontro seria colocá-los em duplas para que através de um roteiro que apresentasse as características de ambos os gêneros,

os próprios discentes identificassem que gênero eles teriam produzidos. No entanto, nesse dia não conseguimos lecionar, pois na sala onde seria o encontro com a turma estava ocorrendo reunião com os pais dos alunos, e a aula teria que ser no corredor da escola. Resultado, não conseguimos dar aula, e desistimos.

Talvez se estivermos sido informadas com antecedência sobre essa possibilidade de ficar sem sala, talvez o encontro desse dia tivesse dado certo, uma vez que teríamos preparado outro tipo de atividade que não requeresse uma maior concentração, como uma atividade de leitura, menos complexa para ocorrer em um ambiente externo, propício a descontração. No entanto, ficou o aprendizado, visto que, o professor deve pensar nas imprevisibilidades como constitutivas da sala de aula.

A professora explicou que episódios como esse ocorria algumas vezes, porque o local utilizado para as reuniões da escola era a biblioteca da instituição, sendo justamente esse local usado para as aulas de Língua Portuguesa. E em decorrência da estrutura física da escola não está preparada para atender a demanda de alunos estudando em tempo integral, a biblioteca também servia como sala de aula.

A maior parte dos encontros foi bem tranquila e com ótimos aproveitamentos. A professora de sala (a supervisora) participou ativamente de todos. A segunda versão da produção, mesmo depois da aula que não funcionou e que servia como correção da primeira, ficou muito boa, observamos que evoluíram bastante. Conseguiram entender que alguns gêneros textuais possuem semelhanças em suas estruturas, mas cada um deles apresentam especificidades, as quais precisam ser respeitadas a sua produção.

É verdade que o gênero textual conto pode ser confundido com outros gêneros narrativos, pois com essa confusão dos alunos, pudemos perceber que o que mais provocou esse mal-entendido foram eles pensarem que quando um texto conta uma história, esse pode ser considerado um conto (o gênero).

Isso nos leva a pensar que mesmo que os discentes mostrem entendimento um conteúdo qualquer no momento em que o professor está explicando, não significa que eles apresentem o mesmo resultado quando precisarem mostrar esse entendimento na prática. É durante esse momento – o de mostrar se realmente sabem aplicar o que foi ensinado – que surgem as dúvidas. Frente a essa realidade o professor compreende a importância do processo de escrita e reescrita com a interferência e orientação do mesmo. O professor, neste contexto, deve incluir várias atividades que os ajudem nesse processo, como nos orientam Schneuwly e Dolz (2004) ao

apresentar a estrutura base de uma sequência didática.

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. [...] Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. (SCHNEWULY e DOLZ, 2004, p. 98).

Durante a regência buscamos seguir com atividades que levassem os alunos a chegarem pelo menos uma primeira produção escrita do gênero textual trabalhado. Mas, por causa da confusão que os alunos apresentaram, confundindo lenda com o conto, pedimos um tempo a mais, e com a permissão da professora/supervisora, chegamos a uma segunda produção escrita do gênero conto.

Nesta segunda produção pudemos observar que houve um grande avanço em relação à confusão cometida, pela maioria da turma, entre conto e lenda. Como também o enredo foi bem mais desenvolvido, com mais detalhes, características e os elementos do gênero trabalhados em aulas anteriores. Como pode ser observado nos recortes dos textos (*em anexo*).

Considerações finais

Sem dúvida o período do estágio é importante, pois conhecer um pouco das possíveis condições de trabalho dos colegas de profissão e presenciar e participar um pouco desse ambiente de desafios é imprescindível para o crescimento e aprendizado enquanto profissional da área.

Não se pode negar que esse período proporciona ao estagiário se colocar como um futuro professor que precisa programar-se, planejar, investigar para melhor atender a necessidade de seu público. Por mais que sua responsabilidade enquanto estagiário não se iguale a de um professor em serviço, esta lhe proporciona vivenciar um pouco o futuro campo de atuação.

Quando um professor abre a porta da sua sala para que um estagiário possa vivenciar esse momento, mesmo que por um curto tempo, ele também está aberto a ensinar e aprender. Com isso, entendemos que o supervisor não está ali apenas para lhe observar e no final lhe dar uma nota, mas também para ajudar nesse processo. Quando há cumplicidade e soma de saberes, todos ganham, principalmente os alunos. Por isso, para que o estágio seja efetivo e cumpra sua

finalidade, todos os envolvidos precisam estar cientes da importância e da colaboração de cada um.

Sendo assim, estando esse curto período como estagiária na turma do 2º ano B na escola que nos recebeu foi uma experiência que proporcionou muito aprendizado enquanto profissionais e pessoas também. Estar esse período nessa instituição de ensino e perceber que as atividades propostas incentivam o desenvolvimento dos alunos, nos deixou bastante felizes.

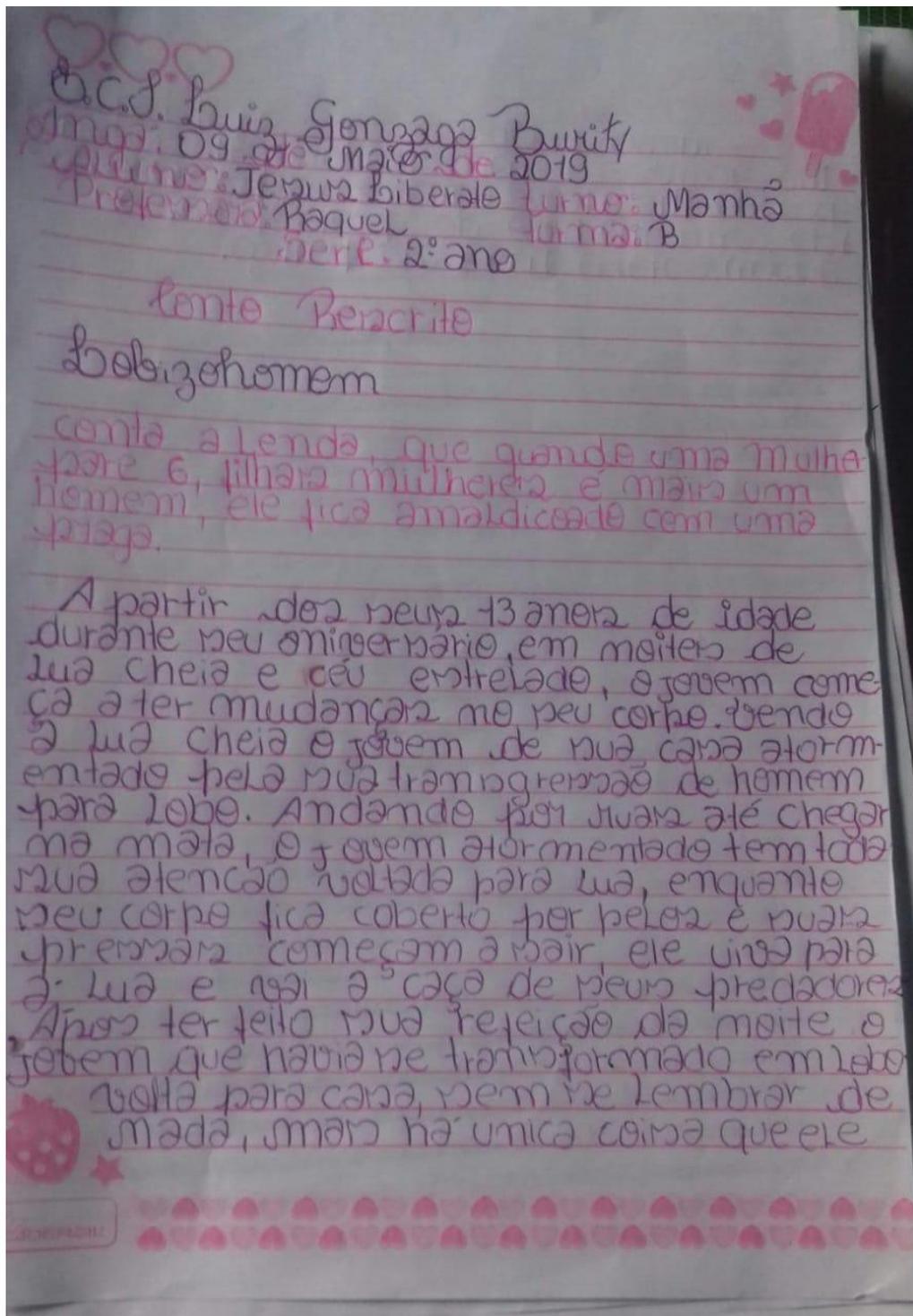
Assim, como a colaboração é um dos elementos principais, ou melhor, é praticamente um princípio de valor no estágio, este (o estágio) se inicia quando a gestão permite a entrada do graduando na instituição, e ocorre a partir do momento que o aluno (estagiário) é recebido pelo porteiro, ou seja, o estágio não ocorre apenas com a turma onde se lecionou nesse período, mas com todos os que fazem parte da escola.

REFERÊNCIAS

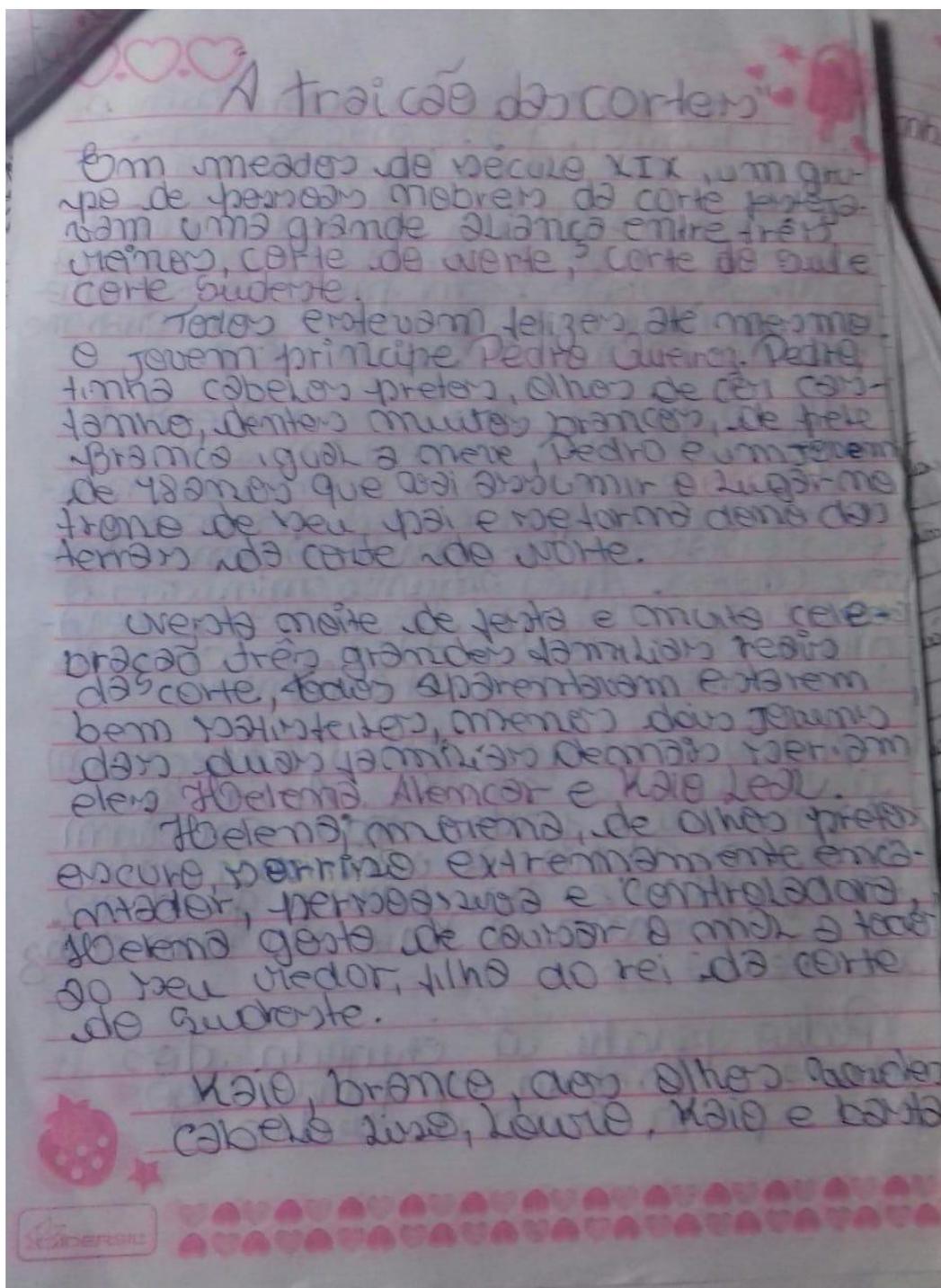
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. 2019. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 01/06/2019.
- CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nivia. *Esfemas das linguagens*. São Paulo: FTD, 2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHENEWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. – Armed, 1998.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Anexos

ANEXO 01 - Texto (recorte) primeira versão.



ANEXO 02 – Texto (recorte) segunda versão.



Tradução na sala de aula: dois métodos e uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras / *Translation in the classroom: two methods and one approach of foreign languages teaching*

Michael Gouveia de Sousa Júnior*

Marília Bezerra Cacho Brito**

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo geral de evidenciar como a tradução é concebida por dois métodos e uma abordagem de ensino de Línguas Estrangeiras (LE), levando em consideração as categorias de tradução propostas por Jakobson (1959/2000). Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (I) contextualizar brevemente o histórico da tradução; (II) discorrer sobre dois métodos e uma abordagem de ensino da LE, a saber, Método Gramática Tradução, Método Direto e Abordagem Comunicativa, expondo como a tradução é apresentada em cada um. Com relação à metodologia, este trabalho é uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) e Santos et al. (2007). Como suporte teórico, foi feito uso das contribuições trazidas por Pinho (2005) e por Rodrigues (2000) que apresentam um breve percurso histórico sobre a tradução e sua relação com o ensino de LE, Jakobson (1959/2000) que evidencia três categorias de tradução, a saber, intralingual, interlingual e intersemiótica, dentre outros. Ao final deste trabalho, foi possível concluir que a tradução está presente nas metodologias e abordagem mencionadas de diferentes formas, como a tradução interlingual, intralingual e intersemiótica propostas por Jakobson (*op. cit.*), cada uma concebida de maneira a alcançar objetivos diferentes. PALAVRAS-CHAVE: Métodos e abordagem de ensino; Tradução; Língua estrangeira.

ABSTRACT

This paper has as its general objective to demonstrate how translation is conceived by two methods and an approach of foreign language teaching, taking into consideration Jakobson's (1959/2000) translation categories. To achieve this goal, the following specific objectives were defined: (I) to contextualize the translation history briefly; (II) to discuss about two methods and a teaching approach of foreign language that are Grammar Translation Method, Direct Method and Communicative Approach, exposing how translation is presented in each one. Regarding the methodology, this study is a bibliographical research of qualitative nature, according to Gerhardt & Silveira (2009) and Santos et al. (2007). As theoretical support, it was made use of the contributions brought by Pinho (2005) and by Rodrigues (2000) who present a brief historical background about translation and its relation with the teaching of foreign language; Jakobson (1959/2000) that evidences three categories of translation: intralingual, interlingual and intersemiotic, among others. At the end of this paper, it was possible to conclude that the translation process is present in the methodologies and approach in different ways, such as Jakobson's interlingual, intralingual and intersemiotic categories of translation, each one conceived to achieve a different objective.

KEYWORDS: Teaching methods and approach; Translation; Foreign language.

* Mestrando em linguagem e ensino pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, campus I, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Membro do grupo de estudos em formação docente de línguas estrangeiras-GEFDLE-Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, campus I, Campina Grande, Brasil. Contato: mikesousajunior@gmail.com;

** Mestre em Linguagem e ensino pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, professora titular do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, campus I, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Contato: marilia.cacho@gmail.com.

1 Introdução

Para especificar um começo para o uso da tradução, Rodrigues (2000) evidencia uma reflexão própria baseada no relato das consequências ocasionadas pelo que ela concebe como o mito da remota construção da Torre de Babel, que tinha como objetivo chegar aos céus para unificar e dominar todos os povos por meio de uma única língua imposta pelos mais fortes da época, ou seja, a tribo Shem.

De acordo com a autora, após a intervenção divina, a construção da torre foi impedida e uma diversidade de línguas foi instaurada para que esse acontecimento não fosse repetido, fazendo com que o homem passasse a depender da interação entre línguas distintas (ocasionando o uso da tradução) como meio para que povos que falassem idiomas diferentes pudessem se comunicar.

No contexto do uso da tradução para finalidades comunicativas, Pinho (2006) corrobora com Rodrigues (2000) ao asseverar que os estudos linguísticos concernentes à tradução iniciaram diante da necessidade comunicativa entre pessoas que falavam línguas diferentes e desenvolviam diversas atividades, principalmente, comerciais.

Nesse contexto, a tradução funcionava como uma ferramenta que proporcionava o acesso a informações como as contidas em textos relevantes a acadêmicos e a integrantes de instituições religiosas da época, além de ter sido necessária para o processo de ensino formal escolar de disciplinas, por exemplo, as línguas Latina e Grega.

Diante disso, Pinho (2006) expõe que a tradução era entendida como um componente do processo de aprendizagem de línguas e que, durante um período de aproximadamente 100 anos, ela se fez presente como um aspecto protagonista do ensino de línguas estrangeiras (LE) das escolas secundárias de muitos países europeus através do Método Gramática Tradução (MGT). Foi somente a partir de 1960 e 1970 que a tradução passou a ser estudada como uma área específica em universidades norte americanas.

No que concerne ao entendimento da tradução como área de estudos científicos, Pinho (2006) assevera que apesar de ser uma prática realizada há muitos anos, a tradução só se tornou uma disciplina acadêmica com estudos aprofundados a partir de meados do século XX, quando, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), houve uma mudança na ênfase dos estudos da teoria linguística que estavam começando a reconhecer outras formas de investigação além da estrutura da língua, como o contexto social.

Diante das informações expostas, o seguinte questionamento foi elaborado “De que forma a tradução é concebida pelo MGT, pelo Método Direto (MD) e pela Abordagem Comunicativa (AC)?”. Para

responder essa indagação, foi estabelecido o objetivo geral de evidenciar como a tradução é concebida por dois métodos e uma abordagem de ensino de LE, levando em consideração as categorias propostas por Jakobson (1959/2000). Para isso, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: (I) contextualizar brevemente o histórico da tradução; e (II) discorrer a respeito de dois métodos e uma abordagem de ensino de LE, a saber: MGT, MD e AC, expondo como cada uma concebe a tradução.

No que diz respeito à metodologia, este trabalho é classificado como uma pesquisa bibliográfica e de natureza qualitativa. Bibliográfica, pois de acordo com Santos et al. (2007), este é um estudo organizado com bases em informações de materiais já publicados, a saber: livros, artigos acadêmicos e periódicos. Qualitativa, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009), as informações extraídas dos materiais já citados foram analisadas de maneira a evidenciar qualidade delas por meio da interpretação feita pelo autor sem variantes numéricas.

A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, essa seção do texto está organizada de acordo com o surgimento dos métodos e da abordagem descritos, ou seja, do mais antigo (MGT) para a mais recente (AC), destacando pontualmente como a tradução é concebida em cada um. Depois disso, apresentamos as considerações finais e, por fim, as referências utilizadas neste trabalho.

2 Fundamentação teórica

Para entender de forma mais clara como a tradução tem sido concebida e como seu uso se encontra nos dias atuais no contexto de sala de aula de LE, faz-se necessária a descrição dos métodos¹ e da abordagem² que consideramos mais relevantes para este trabalho, a saber: MGT, MD e AC³.

De acordo com Santoro (2011), as primeiras experiências referentes ao ensino de LE ocorreram com a criação do MGT para o ensino específico das línguas consideradas clássicas, o Latim e o Grego, até o século XIX. A autora enfatiza que o nome do método já elucida quais os principais aspectos trabalhados em sala de aula de LE. O método é baseado no ensino de regras gramaticais e palavras isoladas para a construção, entendimento e tradução de frases para uma futura leitura de textos,

¹ Harmer (*op. cit.*) afirma que o método é a realização prática de uma abordagem que envolve as diferentes decisões tomadas na escolha e realização das atividades, os papéis do professor e dos alunos, tipos de materiais que servirão de apoio pedagógico, além da organização de alguns programas de estudos.

² De acordo com Harmer (2007), o termo abordagem é utilizado para fazer referência a teorias sobre a natureza e o aprendizado da língua, essas teorias são as fontes e justificativas que conduzem a maneira como as atividades são realizadas em sala de aula.

³ Os métodos discutidos neste trabalho (MGT e MD) foram escolhidos por serem os pioneiros no ensino e aprendizagem de LE. A AC foi escolhida por ser a mais recente maneira de ensino e aprendizado de LE antes da era pós-método Bell (2003), e também por ter como característica “o não uso da LM e da tradução” em sala de aula.

principalmente os literários. Pois a concepção que norteava essa maneira de trabalhar é fundamentada no entendimento de língua como um conjunto de regras, uma estrutura que tinha como ápice a frase cujas palavras possuíam significados estáticos, ou seja, imutáveis.

Nesse contexto, Harmer (2007) assevera que o MGT foi o primeiro a ser nomeado na Alemanha em 1780, introduzindo a ideia de passar aos alunos de LE regras gramaticais e listas de palavras das quais eles teriam que fazer uso em exercícios de tradução, cujo foco era apenas o desenvolvimento da escrita e da leitura, e a utilização de regras gramaticais isoladas orientadas pelo professor.

Sobre a avaliação no MGT, Jalil e Procailo (2009) afirmam que ela é baseada na tradução literal de textos literários da língua alvo, e também no reconhecimento de similaridades entre a LE e a língua materna (LM). Nesse contexto, a gramática assume um papel normativo e o foco principal da aula. O professor explica as regras que são praticadas pelos alunos através de exercícios estruturais extensos de memorização, substituição e repetição.

Enfatizando o que os autores citados evidenciam, Brown (2000) afirma que o foco do MGT se dá no ensino e memorização de regras gramaticais, vocabulário, declinações e conjugações, além da realização de atividades escritas, das quais a tradução de textos é a principal. Segundo Santoro (2011), o MGT não objetivava o desenvolvimento de habilidades comunicativas orais, pois enfatizava a escrita.

Nessa linha de pensamento, acreditamos que a tradução é uma importante ferramenta que baseia o ensino aprendizagem de LE no MGT e é concebida como uma transferência de signos linguísticos de uma língua para outra, o que Jakobson (1959/2000) classifica de tradução intralingual. Essa categoria de tradução se torna evidente no MGT, através de seus procedimentos metodológicos, como a formulação de sentenças isoladas na LE tendo como base a LM e/ou uma das línguas clássicas e a tradução de textos literários da LE para a LM.

Com o passar dos anos, o MGT foi perdendo espaço no ensino de LE, pois, de acordo com Santoro (2011), a oralidade começou a ser evidenciada, devido a processos como a expansão comercial, o deslocamento de pessoas de diferentes localidades, o acesso à informação, entre outros, abrindo caminho para a criação de outras metodologias que suprissem a necessidade da comunicação oral, assim surge o Método Direto (MD). Nesse sentido, a língua é concebida como meio de comunicação entre povos de distintas localidades. Proporcionando, nesse método, foco na oralidade, o que não ocorreu no MGT.

Sobre esse aspecto, Santoro (2011, p. 149) descreve que

A importância da oralidade foi crescendo conforme foi aumentando a facilidade de deslocamento das pessoas de diferentes países, o acesso à informação, o comércio etc., atividades estas que requerem a interação entre os sujeitos e, portanto, levaram a perceber que era essencial exercitar a produção e a compreensão oral. Foi se

afirmando, portanto, o método direto que propunha uma maneira radicalmente diferente de pensar o ensino de línguas estrangeiras, na qual a língua materna e a tradução eram completamente excluídas da sala de aula. A ideia era que a aquisição de qualquer língua que não fosse a primeira (L1) deveria imitar e reproduzir o que acontece durante o processo de aquisição da língua materna. Sendo assim, podia-se, num primeiro momento, apenas ouvir e falar a língua que estava sendo aprendida (como as crianças só ouvem e falam antes de ler e escrever) e, só depois, eventualmente, ler e escrever nessa língua.

Harmer (2007) afirma que o MD surgiu no final do século XIX como produto de um movimento reformista às restrições estabelecidas pelo MGT (foco apenas no desenvolvimento da escrita, utilização de regras gramaticais isoladas, professor como única fonte de conhecimento, não reconhecimento do conhecimento prévio do aluno em sala de LE). A tradução deveria entrar em desuso no MD com o objetivo de que professores e alunos falassem juntos a língua alvo. Como a tradução não poderia ser usada, a LM também não teria espaço nessa metodologia de ensino.

De acordo com Leffa (1988), a ideia principal do MD é a de que a LE se aprende através dela mesma. Assim, a LM não pode ser utilizada em sala de aula, o significado das palavras não deve ser passado pela tradução, e sim por gestos e gravuras, e o aluno deve aprender a pensar na LE. O autor afirma que o foco do MD é a oralidade, e que o método foi o primeiro a integrar as quatro habilidades no ensino de LE, seguindo a seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever.

Segundo Jalil e Procaïlo (2009), o MD tem uma avaliação baseada na utilização da língua alvo. Então, os aprendizes de LE trabalham com exercícios textuais que abordam situações rotineiras com o objetivo de ampliar o vocabulário. Também ocorrem demonstrações e o uso de imagens (já que os seguidores desse método acreditam que assim não se recorreria à tradução literal), a comunicação oral na LE entre professor- aluno e aluno-aluno, além da orientação dos professores para que os alunos se autocorrijam, apresentando seus erros e acertos em forma de questionamentos feitos pelo professor.

Richards e Lockhart (1996, p. 101 e 102, tradução nossa) afirmam que o MD foi um dos pioneiros no uso da oralidade no ensino de LE. Esse método estabelece o papel do professor em sala de aula de forma bem específica por meio de passos a serem seguidos. Eles são:

- Nunca traduza: demonstre;
- Nunca explique: atue;
- Nunca discorde: faça perguntas;
- Nunca imite erros: corrija-os;
- Nunca fale palavras isoladas: use frases;
- Nunca fale muito: faça os alunos falarem bastante;
- Nunca use o livro: use seu plano de aula;
- Nunca improvise: siga seu plano de aula;

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

- Nunca vá rápido demais: mantenha o ritmo dos alunos;
- Nunca fale vagarosamente: fale normalmente;
- Nunca fale rapidamente: fale normalmente;
- Nunca fale muito alto: mantenha um tom fixo;
- Nunca seja impaciente: vá com calma⁴

Nessa perspectiva, para os seguidores do MD, a tradução funciona em função do uso da LM, ou seja, ela é considerada apenas como uma transposição de signos verbais entre línguas distintas, o que Jakobson (1959/2000) entende por tradução intralingual. Mas é relevante ressaltar o fato de que a tradução intralingual e intersemiótica propostas pelo estudioso parecem não ser consideradas formas de tradução no MD. O uso de gestos (físicos e demonstrações), gravuras (imagens, desenhos etc.) e a tentativa de fazer o aluno pensar na LE estão entre as técnicas de ensino do MD e são formas de traduzir, apesar de o método anunciar que a tradução não deva acontecer.

Diante disso, podemos inferir que um exemplo da ocorrência de tradução no MD é representada pelo primeiro passo evidenciado acima, ou seja, “nunca traduza: demonstre”. Esse passo reforça para o professor que a LM não pode ser utilizada e que ações como demonstrações por meio de gestos físicos e imagens a substituam. Nesse contexto, a tradução ocorre de maneira intersemiótica, pois, ao invés de utilizar um sistema de signos verbais (nesse caso, a LM do aluno), o método enfatiza o uso de signos não verbais por meio de demonstrações (gestos físicos, gravuras, imagens, desenhos etc.) que também se caracterizam como tradução.

Assim como ocorreu com o MGT, o MD abriu espaço para outras metodologias de ensino. Leffa (1988) afirma que o MD tinha dificuldades para se difundir, pois era um método que estava propondo um ensino de LE que alcançasse uma comunicação efetiva, mas cometeu o equívoco de focar, demasiadamente, na oralidade, esquecendo que o processo de comunicação não depende apenas dela. É importante ressaltar que o MD surgiu também para promover a comunicação em período de guerra e tinha como professores apenas falantes nativos da língua alvo. Mesmo assim, o MD serviu como base para a criação de métodos posteriores como a AC.

Jalil e Procallo (2009) afirmam que, entre as décadas de 1970 e 1980, a AC começou a ser moldada quando professores e linguistas notaram que os alunos possuíam boa desenvoltura na elaboração de frases através da utilização de regras gramaticais isoladas, mas não conseguiam ir além

⁴ Never translate: demonstrate, Never explain: act, Never make a speech: ask questions, Never imitate mistakes: correct, Never speak with single words: use sentences, Never speak too much: make students speak much, Never use the book: use your lesson plan, Never jump around: follow your lesson plan, Never go too fast: keep the pace of the students, Never speak too slowly: speak normally, Never speak too quickly: speak normally, Never speak too loudly: speak normally, Never be impatient: take it easy (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 101 e 102).

da construção dessas frases, impossibilitando o desenvolvimento da comunicação oral na LE. Então, eles concluíram que a comunicação não se limita ao desenvolvimento de habilidades isoladas, como o domínio das regras gramaticais da língua apenas na escrita.

Conforme Santos Gargallo (1999 *apud* PONTES, 2014), a AC destaca o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação, de maneira que o foco da aprendizagem são as funções linguísticas. Nesse contexto, Leffa (1988) assevera que a AC é baseada na visão de que a língua é um conjunto de eventos comunicativos, tendo como foco os estudos da semântica, não com o objetivo de descrever sua forma, mas sim com o intuito de descrever o que se pode fazer através dela em contextos específicos.

O autor afirma que

(...) a Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. (LEFFA, 1988, p. 23).

Leffa (1988) afirma que a forma de avaliação da AC é baseada na competência do uso da língua nas mais diversas situações. O aspecto linguístico só é abordado se for necessário à comunicação. O material deve ser autêntico, os diálogos devem apresentar personagens que abordem uma situação de uso real da língua (incluindo efeitos como ruídos e sotaques), os textos escritos impressos devem ser de gêneros diversos (bilhetes, cardápios, rótulos, formulários, cartazes etc.) aos quais os falantes nativos da LE estão expostos todos os dias.

Ao afirmar que o ensino e aprendizagem de uma LE devem partir dela e que o aluno deve ser exposto às mesmas situações cotidianas na LE que os falantes nativos, a AC exclui a LM que Harmer (2007) defende ser uma considerável ferramenta de avaliação e verificação da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a tradução intralingual, proposta por Jakobson (1959/2000), é invalidada.

De acordo com a crença da AC, ao serem expostos a situações diárias na língua alvo, os alunos não precisarão recorrer a LM para entender o que desconhecem, utilizando o que Jakobson (1959/2000) classifica de tradução interlingual, ou seja, a interpretação de signos verbais de uma língua por outros signos linguísticos pertencentes ao mesmo sistema linguístico.

No entanto, ainda que o processo de aprendizagem de LE ocorra na língua alvo, Lucindo (2006) assevera que há a presença da tradução num caráter interiorizado, isto é, a nível cognitivo que se divide em três estágios, são eles: inicial, intermediário e avançado. Segundo o autor, cada estágio apresenta uma ocorrência do processo de tradução em função da necessidade de utilização da LM como base para

a compreensão da LE. Por fim, é possível verificar que mesmo por vias diversas, a tradução está presente nos métodos e abordagem expostos neste trabalho. E é preciso salientar que seu uso está atrelado a um objetivo determinado. Expostas essas considerações a respeito da presença da tradução, apresentamos, a seguir, as considerações finais deste trabalho.

Conclusão

Ao longo deste estudo, buscamos atingir o nosso objetivo geral que é evidenciar como a tradução é concebida por dois métodos e uma abordagem de ensino de LE, levando em consideração as categorias propostas por Jakobson (1959/2000) e os seguintes objetivos específicos: (I) contextualizar brevemente o histórico da tradução e (II) discorrer a respeito de dois métodos e uma abordagem de ensino de LE, a saber: Método Gramática Tradução, Método Direto e Abordagem comunicativa, expondo como cada uma concebe a tradução.

No que concerne às concepções de tradução pelos dois métodos e uma abordagem de ensino de LE considerados neste trabalho, podemos concluir que no MGT, ela é uma importante ferramenta (responsável pelo nome do método) utilizada para promover o ensino da LE por meio de regras gramaticais e palavras isoladas para a construção, entendimento e tradução de frases para uma futura leitura de textos (principalmente literários), ou seja, é a tradução de signos verbais pertencentes a línguas diferentes, o que Jakobson (1959/2000) entende como tradução intralingual.

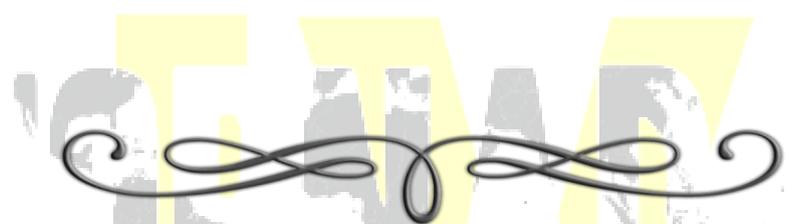
No MD e na AC, a LM não podia/pode ser utilizada, fazendo-se acreditar que a tradução não estaria presente em contextos de aprendizado de LE que utilizassem ambas as formas de ensino, ou seja, a LM e a tradução entrariam num estado de desuso e escanteio, pois simbolizavam/simbolizam um obstáculo para o aprendizado da língua alvo. No entanto, essas metodologias e abordagem não atentaram que fazer uso de gestos e outros recursos na LI proporcionou/proporciona o uso e entendimento da tradução por diferentes aspectos como duas categorias de traduções interlingual e intersemiótica propostas Jakobson (1959/2000).

Nesse contexto, podemos concluir que cada método é fundamentado por uma concepção de língua distinta, o que implica na criação de ferramentas que melhor respondam aos seus objetivos. Os métodos surgiram e atuaram em períodos distintos tendo em vista as necessidades do ensino e do aprendizado da época na qual eles foram desenvolvidos. Nesse sentido, também é possível afirmar que os métodos e abordagens posteriores surgiram para suprir as necessidades deixadas pelos anteriores e suas inovações para o ensino de LE eram baseadas nas deficiências das metodologias mais antigas.

REFERÊNCIAS

- BELL, D. M. *Method and Post method: Are They Really So Incompatible?* Ohio University, Athens, Ohio, United States, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escolar, e agora? Sociolinguística na sala de aula.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching.* 4º ed. San Francisco: Longman Pearson, 2000.
- HARMER, J. *How to teach English.* 2º ed. England: Longman Pearson, 2007.
- HARMER, J. *The practice of English Language Teaching.* 4º ed. England: Longman Pearson, 2007.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa.* Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- JALIL, S. A; PROCAILO, L. *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método.* In: IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Anais. Paraná. PUCPR, 2009, p.774 - 784.
- JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader.* London/New York: Routledge, 2000. p. 113-118.
- LEFFA, V. J. *Metodologia do ensino de línguas. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LUCINDO, E. S. *Tradução e ensino de línguas estrangeiras.* Scientia Traductionis, n. 3, 2006.
- PINHO, J. M. C. A. *Tradutor–Em busca de novos rumos.* Cadernos de Tradução, v. 1, n. 15, p. 209-228, 2005.
- PONTES, V. O. Tradução, sociolinguística e ensino de línguas. In: PONTES, V. O; CARVALHO, T. L. (Orgs.). *Tradução e Ensino de Línguas: Desafios e Perspectivas.* Mossoró: Edições UERN, 2014, p. 16-27.
- RICHARDS, J. C. et al. *Reflective teaching in second language classrooms.* Cambridge university press, 1994.
- RODRIGUES, C. C. *Tradução: A questão da equivalência.* São Paulo: Alfa, 44(n. esp.): 89-98, 2000.
- SANTOS, G. R. C. M; MOLINA, N. L; DIAS, V. F. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos.* Curitiba: Ibpex, 2007.
- SANTORO, E. *Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências.* Cadernos de Tradução, n.27, v.1. 2011, p. 147-160.

Grupo de Discussão 11:



**APAGAMENTO DE MEMÓRIA PRESENTE NA
LITERATURA CUJO TEMA É PERÍODO
DITATORIAL**

A narração-moldura e as vozes ecoadas no peito de uma mãe judia

Luiz Fernando Bezerra Felinto (UFPG)

José Edilson Amorim (UFPG)

RESUMO

O golpe militar que ocorreu no ano de 1964 foi, sem dúvida nenhuma, um dos principais episódios da história brasileira. Esse fatídico acontecimento modificou o olhar e a forma como as pessoas, que viveram aquela época, edificaram a história e as formas de narrar. A forma traumática que o período de crise se instaurou no país, abriu os olhos de muitos artistas para o registro, fictício ou não, desses momentos que ainda permanecem vivos no imaginário histórico-literário da população. É dessa forma que o escritor gaúcho Moacyr Scliar estrutura um dos seus mais completos contos Mãe Judia, 1964. Esse conto faz parte de uma coleção especial dos quarenta anos do golpe militar, editado no ano de 2004 (juntamente com outros três volumes), pela Companhia das Letras. O conto tem como espaço a Porto Alegre de 1964, mais precisamente um hospital psiquiátrico daquela cidade. O enredo nos apresenta uma narrativa que parte de um médico psiquiatra, recém-formado, que acaba encontrando uma mãe judia interna que inicia um monólogo com a Virgem Maria em uma capela no hospital, relatando o que tinha passado naqueles dias sombrios. Acabado de sair da universidade, é nesse hospital psiquiátrico que conhece essa história da paciente, através de uma segunda narrativa. Essa forma de narração-moldura será o nosso principal foco neste presente artigo, pois é um elemento estrutural que coloca mais de uma voz dentro desse enredo, mostrando ao leitor uma análise do enquadramento de narrativas. Para nos auxiliarem nessa análise buscamos as visões de narrador de (BENJAMIN, 1994), assim como também de (SAKAGUCHI, 2016) e para compreender a narração-moldura buscaremos o auxílio de (MEDEIROS, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Mãe Judia; Golpe Militar; Narração-moldura.

ABSTRACT

The military coup that occurred in 1964 was undoubtedly one of the main episodes in Brazilian history. This fateful event changed the look and the way people, who lived at that time, built history and ways of narrating. The traumatic form that the period of crisis was established in the country, opened the eyes of many artists to the record, fictitious or not, of those moments that still remain alive in the historical-literary imagination of the population. This is how the gaucho writer Moacyr Scliar structures one of his most complete short stories *Mother Jude*, 1964. This tale is part of a special collection of the forty years of the military coup, published in 2004 (along with three other volumes), by Company of Letters. The story has as its space Porto Alegre, 1964, more precisely a psychiatric hospital in that city. The plot presents us with a narrative from a newly graduated psychiatrist, who eventually finds an internal Jewish mother who begins a monologue with the Virgin Mary in a hospital chapel, reporting what had happened in those dark days. Just graduated from university, it is in this psychiatric hospital that you know this patient's story through a second narrative. This form of frame narration will be our main focus in this article, as it is a structural element that places more than one voice within this plot, showing the reader an analysis of the framing of narratives. To help us in this analysis we seek the narrator views of (BENJAMIN, 1994), as well as (SAKAGUCHI, 2016) and to understand the frame narration we will seek the help of (MEDEIROS, 2012).

KEYWORDS: Jewish Mother; Military coup; Frame narration

1 A vivência no hospital

O período da ditadura militar no Brasil deixou marcas que até hoje não foram apagadas. Muitas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

peças sofreram horrores nas mãos dos militares que dominavam o poder naquela época, sendo torturadas e, na maioria das vezes, mortas. Esse momento de terror e silenciamento manchou com muito sangue a história nacional, tendo como um dos focos a perseguição a grupos contrários à ditadura. Em sua grande maioria esses grupos eram formados por estudantes e militantes de esquerda que compunham partidos de visões que comungavam do ideário comunista.

O período marcou profundamente quem o viveu. As cicatrizes que estão estampadas na memória e pulsam cada vez mais por respostas daqueles absurdos, que até hoje são verdadeiras incógnitas. Muitas vozes foram silenciadas, algumas por vontade própria e muitas outras pela vontade do fuzil. A liberdade era simplesmente uma utopia a ser almejada pelos militantes que não deram o braço à torcer, mas foram torcidos à força. Esse episódio na história brasileira também não passou despercebido pelos artistas que o vivenciaram, que eternizaram nas suas obras aquele sentimento de medo e dor.

O grande escritor gaúcho Moacyr Jaime Scliar, quando o golpe de 1964 explodiu, acabara de formar-se em medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ainda um jovem rapaz no alto dos seus 27 anos, ele viu o governo democrático do Brasil, representado na figura do presidente João Goulart, ser retirado do poder na base de um golpe institucional disfarçado de intervenção. Já muito atento às movimentações políticas, o então médico recém-formado, percebeu toda a movimentação do seu estado para manter uma resistência ao golpe, resistência essa que foi reforçada pela voz do governador Leonel Brizola.

A sua vivência nas lutas estudantis para a melhoria das condições de estudo e também para a conclusão da reforma do Hospital de Clínicas, fizeram de Moacyr um sujeito engajado e pensador político, coisa complicada para aquele período. Quando ainda fazia parte da faculdade, fez parte de um movimento que pretendia defender a constituição federal, esse movimento era intitulado “Legalidade”. O jovem era muito atuante e no seu 5º ano da faculdade, ele ingressou no Hospital Sanatório Partenon, em Porto Alegre. Foi onde acumulou experiência médica e deparou-se com histórias e personagens.

O momento do golpe militar foi importantíssimo para a formação do escritor. Com o livro “Tempo de Espera”, publicado em 1964; e o “Carnaval dos Animais”, publicado no ano de 1968, Scliar desafiou um tempo de censuras e perseguições artísticas. Utilizando-se de uma intelectualidade inquieta, ele sempre se mostrou um crítico do governo autoritário e ilegítimo dos militares. As suas obras estão recheadas de muitas memórias e alfinetadas profundas àquele período sombrio. Sem nenhuma dúvida, Scliar é um dos autores brasileiros que foram duramente marcados por aquela época.

Para lembrar os 40 anos do golpe militar, a editora “Companhia das Letras”, fez uma seleção entre contos e memórias, elegendo alguns autores para compor essa seleção. Entre as memórias nós temos: *A Revolução dos Caranguejos* do escritor carioca Carlos Heitor Cony e *Um Revolucionário da Pátria* do mineiro Zuenir Ventura. Já para abarcar o campo da narrativa ficcional, a editora traz os representantes do conto nas vozes gaúchas de *A Mancha* do Luís Fernando Veríssimo e *Mãe Judia, 1964* do Moacyr Scliar. Este último, objeto da nossa análise, arrastará nosso olhar para o modelo narrativo utilizado.

Esse conto nos traz a história de um médico recém-formado de uma faculdade de medicina, ele é então convidado para trabalhar em uma clínica psiquiátrica por seu amigo. O tal médico embarca nessa nova experiência sem imaginar que iria se deparar com situações e pessoas que mudariam seu relacionamento com a medicina clínica e, principalmente, sua visão sobre o período em que estava vivendo. Deixando-se envolver pela diretora da clínica, ele trama uma artimanha para descobrir os segredos de uma paciente, a qual o intriga por causa das suas conversas particulares com a imagem da Virgem Maria.

Mesmo sabendo que a construção do personagem é um procedimento muito maior do que a simples réplica da vida pessoal, os traços autobiográficos não ficam de fora de muitas obras literárias. As características do médico-narrador mostram uma aproximação forte com a biografia do próprio autor, o que poderíamos chamar de uma *escrita de si*. O médico-narrador do conto começa sua experiência profissional em uma clínica psiquiátrica de Porto Alegre, vivência que marcou bastante seu lado humano. Scliar também viveu momentos de intenso contato no Hospital Sanatório Partenon.

Nessa perspectiva, a escrita de si - e já aqui deve ser feita a ressalva de que não se trata de um gênero específico, com características ou qualidades bem definidas e rígidas, mas, antes, do caráter que esse texto assume, e que inclui, conforme foi dito, diários, memórias e escritos em primeira pessoa em geral - é uma modalidade literária autobiográfica que se caracteriza por uma tentativa, por parte do sujeito, de observar o *eu* que fala. (ARAÚJO, 2011, p. 12, grifos do autor)

O que sabemos é que esse ambiente conturbado da *Clínica Renascença* assemelha-se ao ambiente encontrado pelo autor no Hospital Sanatório Partenon. Os períodos também são muito próximos, enquanto o narrador ingressa no hospital no dia 1 de janeiro de 1964, ano do golpe militar, Moacyr começa suas atividades no Partenon no ano de 1962. Alguns anos antes, mas que já sentia a conjuntura política mudar no governo de Jânio Quadros. A sua luta política também ajudou muito para que seu olhar ficasse cada vez mais afiado para as conjunturas que eram apresentadas.

O hospital psiquiátrico, por muito tempo, passou a ser utilizado como depósito de pessoas indesejadas que ia desde os alcoólatras, viciados em jogos, até mesmo moças solteiras grávidas, entre outros. Nesse contexto, não poderia ficar de fora os indesejados políticos. Essas pessoas eram tidas como loucas por terem, principalmente, uma opinião oposta à do governo militar. Eram trancafiadas em diversos hospitais psiquiátricos por todo o país, que cresciam a cada dia, sem direito a defesa de nenhuma natureza. O principal objetivo não era o de tratar alguma doença psicológica, mas sim de retirar de circulação, uma ameaça ao governo.

No período de 1964 a 1985, o Brasil passou pelo período da ditadura cívico-militar; sua maior característica foi a da restrição do exercício da cidadania e a repressão com violência a todos os movimentos de oposição. Nesse período, o hospital psiquiátrico foi de importância, pois ali também foram colocados aqueles considerados indesejáveis à nova configuração social e política. Os governos militares consolidaram a articulação entre internação asilar e privatização da assistência, com a crescente contratação de leitos e clínicas conveniadas, *que rapidamente cresceram para atender a demanda.* (SAKAGUCHI, 2016, p. 477, grifo nosso)

Já internas, essas pessoas vão sendo esquecidas pelos que lá fora estão, porém o mundo que elas deixaram nunca saiu de dentro dos seus corações. Essas pessoas têm histórias, momentos que marcaram suas vidas e que não são esquecidas de forma tão fácil. A condição da loucura vai sendo imposta pelo próprio sujeito que se acredita assim, mais por uma imposição da sociedade do que por loucura mesmo. As dignidades são retiradas desses indivíduos para que a própria identificação como humano vá sendo diluída, todavia são as memórias que fazem do sujeito autor da construção coletiva e isso não se apaga.

2 A construção narrativa do conto

O texto de Moacyr Scliar mostra esse estranhamento entre o médico-narrador e a paciente que todos os dias entra na capela, localizada no interior da clínica. Ela estabelece um monólogo com a imagem da Virgem Maria que faz parte dessa capela. Isso deixa o jovem médico com a cabeça cheia de dúvidas, no questionamento do que aquela mulher tinha para contar a alguém. Aquela narrativa que ele não estava tendo acesso, despertou sua curiosidade para as possíveis histórias que aquela mulher tinha pra contar, dessa forma, poderia conhecê-la mais fundo no seu íntimo.

A solução encontrada para tentar descobrir o que aquela mulher tinha de tão importante para conversar com a santa foi implantar um microfone escondido na própria imagem. Um método não convencional e também não tão legal assim do ponto de vista ético. Porém tudo supervisionado pela diretora da clínica, a doutora Lucrécia que almejava voos maiores no ramo das publicações científicas. Em nome da ciência, o caráter ético é ferido e a privacidade da paciente é violado. A vida da mulher

estava agora de portas abertas para os ouvidos atentos da diretora manipuladora. O narrador conta no trecho:

Foi comigo observar a mulher. Realmente, disse, é um caso curioso, merece ser estudado. Aí teve a ideia: colocar um microfone oculto na imagem da Virgem para registrar aquele contínuo monólogo, que seria o ponto de partida para o trabalho. Como não entendia muito de aparelhos eletrônicos, perguntou se eu a ajudaria. Vacilei. Parecia-me um procedimento pouco médico, aquele, e com um potencial não pequeno de incomodação. (SCLIAR, 2004, p. 17)

Essa gravação foi concluída, mas a diretora que tinha ficado com todas as gravações havia deixado a unidade de saúde e com ela levou todo o material recolhido. Depois de alguns anos do ocorrido, o médico-narrador solicita -via correspondências- as gravações que foram recolhidas daquela paciente da capela. Lucrécia de pronta resposta avisa que daquelas gravações agora só poderia enviar as transcrições dos áudios. Isso é um fator muito importante para a narrativa, pois não temos a voz da mulher, mas sim a transcrição do que foi falado por ela e retirado das gravações.

A senhora diretora tinha a pretensão de tornar-se escritora também, dessa forma, a credibilidade na fidelidade da transcrição é posta em dúvida, pois nada garante que o texto não tenha tido acréscimos ficcionais para romantizar a história contada. A outra visão da situação é que o ato que a diretora cometeu foi de uma falta de ética profissional alta, o que mancharia seu nome no campo científico. Essa visão aumenta de tom quando Lucrécia manda o texto datilografado, mas alerta para que não ocorra a divulgação do seu conteúdo, um conteúdo muito delicado para ser colocado em exposição.

Mas eu não conseguia esquecer aquela história das gravações. O que fora feito delas? Liguei para a clínica, consegui o endereço de Lucrécia em Brasília e escrevi-lhe a respeito. Semanas depois, recebi dela um texto datilografado: era a transcrição das gravações. Um lacônico bilhete dizia que o material não fora aproveitado para nenhum trabalho; *mesmo assim ela lhe dera uma redação coerente e até um pouco ficcional*, coisa atribuível, segundo suas palavras, a uma frustrada vocação de escritora. Enviava-me o texto apenas para que dele eu tomasse conhecimento; não deveria mencioná-lo a ninguém, muito menos as circunstâncias em que fora obtido. (SCLIAR, 2004, p. 19-20, grifo nosso)

É assim que a narração da paciente é introduzida no conto, através de uma transcrição de uma aspirante a escritora. O médico, por sua vez, abre mão da sua narração para que a transcrição se faça valer como uma nova narração dentro da história. A história dela vêm à tona com “ela mesma”, a paciente, de narradora de seus acontecimentos. Nas duas narrações, vale mencionar que o narrador é personagem nos dois casos, ou seja, enquadra-se na categoria de *homodiegético*. Eles participam ativamente das duas histórias, porém só o primeiro narrador que conhece esses dois focos narrativos.

Vale destacar que a primeira narrativa surge com um recurso do *flashback*, ou seja, o narrador tem ciência do que vai acontecer em cada parte das duas narrativas, por isso, podemos colocá-lo também

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

como um narrador *onisciente*. Os fatos já ocorreram na linha temporal da ficção e o primeiro narrador faz uso dos recursos da memória para construir a narração. É a experiência que ele adquiriu vivendo que desenvolve sua capacidade de narrar, até porque a forma de ordená-los agora é mais detalhado do que a narração que ocorre ao mesmo tempo em que as ações da história.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1994, p. 205, grifo nosso)

A narração da paciente relata que ela é uma mãe judia de um rapaz que na infância foi muito influenciado pelo pensamento anarquista de um funcionário da fábrica do seu avô, era um espanhol fugitivo da guerra chamado Pablo. Ele passa as primeiras lições sobre as classes operárias e a burguesa para o menino que cresce revoltado com as injustiças sociais. A criança vai crescendo e se tornando um adolescente ainda mais indignado com a situação social do país e também refletindo esse combate para a família. Ele entra em conflito com o avô e com a mãe a respeito da exploração dos funcionários da fábrica.

É assim que conhecemos como entra a *narração-moldura* no conto. Ela é enquadrada por uma outra narrativa que serve de base de sustentação para que a segunda narrativa possa aparecer no texto. Esse recurso não é algo novo, há muito tempo atrás já se utilizava esse recurso de enquadramento em obras de ficção, um grande exemplo é o *Decameron*, uma coleção de cem novelas escritas por Giovanni Boccaccio entre 1348 e 1353. Nesta obra, encontramos muitas narrativas-molduras que embasam, colocando em evidência o verdadeiro foco das histórias.

A tradição da narrativa moldura, isto é, uma narrativa ou acontecimento externo que delimita e cria o mote para outras narrativas subsequentes, é definitivamente instaurada, no âmbito da história da literatura ocidental, com Giovanni Boccaccio e sua obra "O Decamerão". É a partir do mestre italiano que a moldura de um acontecimento externo tornar-se uma tradição. O evento externo seria um instrumento retórico de grandes proporções, emprestando verossimilhança ao narrado. A peste que assola Florença no século XIV, descrita no primeiro dia do "Decamerão", estabelece a narrativa moldura, fornecendo, como foi dito, um altíssimo grau de verossimilhança às cem narrativas da brigatalieta, o alegre grupo de jovens, que se afugenta da peste para narrar dez estórias em dez dias, totalizando as cem narrativas do Decamerão. (MEDEIROS, 2012, p. 4-5, grifo nosso)

Esse recurso narrativo proporciona um melhor foco na narrativa que está sendo enquadrada, pois todas as atenções dos leitores voltam-se para aquele momento, assim como uma bela obra de arte exposta em um museu, onde admiramos a pintura do artista. A moldura vem apenas para fazer um

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

contraste com a arte e deixá-la ainda mais valorizada. por mais que a moldura seja chamativa, o centro das atenções sempre será a arte que está emoldurada. Isso é muito interessante quando pensamos obras de arte plástica, quando começamos a pensar na literatura algumas coisas mudam.

Na literatura o foco é a narrativa inteira, ela passeia por todos os locais, ora está na primeira narração como também podemos encontrar na segunda narração. No conto que analisamos, percebemos que a relação do médico com o seu entorno contabiliza o contexto externo daquele ambiente conturbado de 1964. A narrativa da paciente vai demonstrando que mesmo diante daquele cenário de enclausuramento, a humanidade que existe naquele ambiente sórdido, que um coração de uma mãe judia vai batendo pelo seu filho até a último sopro de vida e esperança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Pedro Galas. *Tratado Desfeito: o revés autobiográfico na literatura contemporânea*. In: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9975/1/2011_PedroGalasAraujo.pdf>. Acesso em: 24/09/2019.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. - 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDEIROS, Constantino Luz de. *As faces de janus: um olhar sobre a narrativa moldura como procedimento literário*. In: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35245>> Acesso: 24/09/2019.

SAKAGUCHI, Douglas Sherer. MARCOLAN, João Fernando. A história desvelada no Juquery: assistência psiquiátrica intramuros na ditadura cívico-militar. In: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v29n4/1982-0194-ape-29-04-0476.pdf>> Acesso em: 24/09/2019. SCLiar, Moacyr. *Mãe Judia, 1964*. - São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

As vozes (não mais) silenciadas pelo Estado de Exceção brasileiro no romance *Zero*, de Ignácio Loyola Brandão

Gabriel Rodrigues de Lucena (UFCG)
Maria Fernanda do Nascimento (UFCG)
Mylena de Lima Queiroz (PPGLI/UEPB - Orientadora)

RESUMO

O regime ditatorial no Brasil durou um período de 21 anos e, neste percurso, foram eleitos, indiretamente, 5 presidentes, sendo que as "eleições" funcionavam como uma fachada que almejava ocultar os reais interesses dos militares. Em *Zero* (1974), são apresentados ao leitor personagens e situações vivenciadas ou que poderiam ter acontecido devido o nível de verossimilhança com a situação real, durante esse marco condenável da história brasileira, personagens estes que ganharam voz e oportunidade de serem ouvidos nas páginas escritas por Loyola. Sendo assim, justificamos a proposição deste trabalho devido ao caráter histórico e jornalístico da obra em questão que, ao mesclar com traços literários únicos, retrata imagens peculiares e multifacetadas de um Brasil dos esquecidos. Os propósitos que norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na relevância de construir um *corpus* documental dos diferentes tipos de traços das pessoas, introduzidas ao longo da obra, que foram afetadas, direta ou indiretamente, pelo regime ditatorial no país em questão. Para tanto, o presente trabalho parte da reflexão sobre o golpe militar que engendrou em um governo estendido por duas décadas, seguindo para os porquês que envolvem a produção, a concepção e a censura de *Zero*, a fim de que sejam retratadas as vozes dos sujeitos que sofreram com o apagamento e conquistaram o palco oferecido por Loyola. Dentre outros teóricos, as contribuições de Giorgio Agamben (2004) e Vladimir Safatle (2010) são indispensáveis para a discussão proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Zero; regime ditatorial; apagamento de identidades.

ABSTRACT

The dictatorial regime in Brazil lasted a period of 21 years and, in this path, 5 presidents were indirectly elected, and the "elections" functioned as a facade that intended to hide the real interests of the military. In *Zero* (1974) are presented to the reader characters and situations experienced or that could have happened due to the level of likelihood with the real situation, during this reprehensible milestone of Brazilian history, these characters who gained voice and opportunity to be heard in the written pages. by Loyola. Thus, we justify the proposition of this work due to the historical and journalistic character of the work in question, which, when incorporated with unique literary traits, portrays peculiar and multifaceted images of a Brazil of the forgotten. The purposes that lead the development of this research are based on the relevance of producing a documentary corpus of the different types of people's traits introduced throughout the work, which were directly or indirectly affected by the dictatorial regime in the country in question. Therefore, the present production starts from the reflection on the military coup that engendered in a government extended for two decades, following to the whys that involve the production, the conception and the confinement of *Zero*, to portray the voices of the subjects. who suffered from the erasure and conquered the spotlight offered by Loyola. Among other theorists, the contributions of Giorgio Agamben (2004) and Vladimir Safatle (2010) are essential for the proposed analysis.

KEYWORDS: Zero; dictatorship; deletion of individualities.

1 Introdução

A obliteração de obras concebidas em períodos dramáticos da história da humanidade é um fato

ocorrente na linha do tempo da literatura como um todo. Expressões artísticas que trabalham com a extremidade execrável das ações humanas são árduas de serem aceitas e divulgadas para a sociedade a qual se relaciona diretamente. Torna-se mais fácil e parcamente doloroso esquecer o passado retratado por uma literatura que através da sátira conscientiza, do que arcar com suas responsabilidades, expor as fragilidades e reconhecer os crimes de um Estado perverso. Como destaca Vladimir Safatle em *Do uso da violência contra o Estado ilegal*: “a morte física só não basta. Faz-se necessário apagar os traços, impedir que aqueles capazes de portar a memória das vítimas nasçam.” (2010, p. 239)

Zero é um romance escrito por Ignácio de Loyola Brandão que apenas foi publicado no Brasil após um ano de sua publicação original na Itália, em 1974, depois de ter sido recusado por várias editoras brasileiras. Porém, em um ínfimo intervalo de tempo após seu lançamento, precisamente no ano de 1976, a obra foi proibida em todo país por ser considerada um atentado à moral e os bons costumes da família e da sociedade, impostos e reforçados pela censura que marcou tal época.

É importante destacar que *Zero* é uma produção realizada enquanto o Brasil se encontrava em período de Ditadura Civil-militar, portanto, se tratava de um contexto de censura e repressão. Repressão essa que vem a ser explorada juntamente ao desejo de liberdade que se faz presente nas entrelinhas da *bagunça bem arquitetada* por Loyola, composto por fragmentos de natureza diversa – como estilo, como tipografia, como matéria narrada - no decorrer da obra.

Partindo disso, nos respaldamos em Agamben, em uso do clássico da Filosofia Política contemporânea *Estado de exceção* (2004), ao afirmar que o totalitarismo presente na modernidade é consolidado através da implementação do Estado de exceção que possui como finalidade a eliminação dos inimigos e adversários políticos, mas que também alveja cidadãos que divergem ideologicamente do que proposto pelo Estado. Em um país no qual os direitos são confiscados e os habitantes são reduzidos a números, a *América Latina* apresentada no romance *Zero* alcança o êxito ao trabalhar essa dupla situação citada por Agamben. Ademais, a obra concede voz e espaço de fala para aqueles que seriam suprimidos pelos atos de um desgoverno.

Dentre diversos temas que poderiam ser abordados a partir da obra de Loyola, optamos por delimitar o nosso objeto de análise aos personagens que almejam representar a figura de pessoas reais que se tornaram alvos principais de um processo de apagamento de identidade, promovido pelo governo vigente durante os anos 1964-1985. Destarte, ao longo deste artigo são apresentadas e analisadas as diversas personalidades afetadas durante o Estado de Sítio e que são destacadas na obra de Loyola.

2 O script de uma era cercada por trevas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Nesse momento, daremos início à reflexão de forma a esclarecer e mensurar o impacto de *Zero* na época em que foi escrito. Partindo de um recorte contextualizado do momento histórico do país, além de ressaltar as condições sociais e de produção de uma nação em uma época deveras conturbada.

O ano de 1964 é considerado um marco tenebroso da história do Brasil. Os militares, com a justificativa de estarem prevenindo o país do avanço comunista, destituíram João Goulart, o legítimo presidente do poder, e introduziram um governo civil-militar que foi prolongado até o ano de 1985. Os 21 anos de comando militar suscitaram diversas causas promulgadas pelo governo que atingiram, direta ou indiretamente, considerável parcela da população. Dentre as principais, a que recebe mais destaque é, sem dúvidas, a censura. Tornando-se, para a maioria dos brasileiros, a característica principal a atestar uma ditadura.

Nesse contexto, sabe-se que a censura se deu em três fases no período que compreendeu o Regime Militar. A primeira fase teve início em março de 1964 e passou por um momento mais intenso nos meses que sucederam ao golpe, enfraquecendo-se desde então. A segunda fase concomitou com publicação do AI-5, em dezembro de 1968, o Ato Institucional oficializou o caráter ditatorial do regime e tornou a censura implacável, regulada e parametrada até o início do governo Geisel, em 1975. Por último, a terceira fase ocorreu durante os governos Geisel, de 1975 a 1979, e Figueiredo, de 1979 a 1985, nos quais a censura tornou-se gradativamente mais leve até o fim da ditadura. (Brasil, 2014a). As proibições e alterações eram carregadas de subjetividade e arbitrariedade e iam desde a opressão de atos públicos até a proibição de obras no meio artístico e midiático. Até os dias atuais é delicado e chega a ser polêmico comentar sobre os horrores da ditadura no Brasil, em parte por falta de uma quantia considerável de registros, mas principalmente pelo fato de que os poucos registros que existem serem ignorados e ao que parece pode-se inferir que por ser um buraco gravíssimo no tecido da história, o Estado opta por esconder e maquiar em função de sua vergonha.

Porém, ao nos apropriar da fala de Vladimir Safatle ao entender que “Um Estado ilegal não pode julgar ações contra si por se ele próprio algo mais próximo de uma associação criminosa”. Aqueles denominados como comunistas pelo *desgoverno*, representavam todos os indivíduos que se manifestavam enquanto oposição as práticas políticas adotadas por um Estado ilegítimo, exercendo o dever de cidadãos participantes de um (outrora) Estado Democrático de Direito.

Ao entender o período ditatorial brasileiro como pertencente a categoria de Estado de exceção, implica afirmar que esse tipo de governo é oposto a democracia, mas que juridicamente é embasada em algum tipo de ordem, mesmo que não seja democrática (Schmitt, 1922, *apud* Agamben, 2004). No período em que Médici conquistou o título de maior autoridade política do país, os dispositivos legais foram aperfeiçoados para manterem as práticas repressoras instauradas e aperfeiçoadas pelos militares que

alcançaram o poder. Sendo instaurada uma nova ordem, mas não tão admirável para determinada parte da população que se tornou mais invisível e excluída por meio dos tipos de política pública adotados ou que, frisado anteriormente, sofreu perseguição ideológica e política por não compactuar com o que estava sendo promulgado pelo Estado.

3 Produção, concepção e censura de Zero

Neste tópico será abordado o processo de concepção, inspiração e motivação para a criação da obra que contempla o caráter jornalístico, elemento que passa despercebido, de certa forma, dentro da linguagem utilizada por Loyola, mas que se tornou um componente que influenciou várias obras no futuro. Em um ensaio para a 13ª edição, Loyola escreve sobre o que o direcionou para a escrita de uma obra multifacetada e grotesca em e sobre um período de perseguição ideológica, jornalística, marco de um governo que tinha a censura como meio de silenciamento daqueles que agiam de encontro com os atos de um governo ilegítimo.

Dois semanas após o golpe militar o jornal *Última hora* foi reaberto, mas após esse período de portas fechadas passaria a contar com a presença de uma figura constante. O censor, figura responsável por aprovar ou não aquilo que viria a ser publicado pelo jornal. Em um ato de perspicácia, Loyola recolheu tudo aquilo que havia sido vetado e decidiu guardar, mal sabendo que este seria o material de sua obra-prima que inicialmente foi planejada como uma peça teatral e até como um conto.

A estética fragmentada e desordenada em que foi escrito *Zero* pleiteia, através de reflexões profundas, refletir o caos vivenciado no país durante o período de Estado de Exceção. As narrativas presentes são tomadas de inspirações em ambientes e acontecimentos reais com os quais o autor teve contato por meio das suas experiências enquanto jornalista/escritor em uma respeitável empresa jornalística da época posterior ao período do governo brasileiro sob regência dos militares.

O livro, por meio de um relato estilizado, como diz Galvão (2010), ressalta diversas denúncias no que diz respeito às situações sociais vivenciadas em uma *América Latina*, como, por exemplo: a miséria dos pobres, o consumismo promovido pelos Estados Unidos e a ousadia dos empresários ricos que viam a oportunidade de se beneficiarem em meio ao caos. O compromisso de alguns autores com a realidade chega a motivá-los a considerar seus romances como “obras [que] não são de ficção, é o caso da fragmentada *Zero* (1974), Ignácio Loyola Brandão, quem assegura que ‘não inventou nada, tirou tudo da realidade’, sobre seu livro censurado no Brasil.” (QUEIROZ, 2019, p. 369).

De fato, em um manifesto contra a censura da obra de Brandão organizado por escritores, jornalistas, professores, atores, músicos e artistas brasileiros foi-se ressaltada a importância da liberdade

de expressão independentemente do conteúdo ideológico da arte, em foco, nesse caso, a literatura pois é através da arte que as pessoas ganham espaço para expressar suas opiniões e críticas sobre a realidade que as cerca. Sendo assim, destacamos o seguinte trecho do documento que ressalta tal apelo:

Não podem esses artistas, para quem a liberdade de expressão, a verdade, a marcação do tempo e a audácia criativa são estímulos, ser paulatinamente silenciados. O amordaçamento desses intérpretes, há de equivaler ao silêncio do próprio Brasil e a inequívoca conversão nossa em país que muito pouco terá a dizer brevemente, uma vez que muito lhe permitiram pensar. (2010, p.34)

O próprio Loyola se manifesta sobre a censura imposta ao seu livro bem como as demais obras que foram retiradas de circulação no mercado brasileiro ou que não saíram dos arquivos de escritores por serem consideradas “inapropriadas” para a sociedade, logo nenhuma editora nacional publicaria os escritos que provocavam o governo vigente. Posto isto, seguimos com um trecho da fala de Ignácio sobre esse fato, veiculado no jornal Tribuna de Imprensa, Rio de Janeiro em 12 e 13/5/1979:

A proibição de um livro é uma violência. Contra a obra, o criador, contra a sociedade. O que me espanta na censura é que ela seja aceita passivamente. Não entendo como cada cidadão pode suportar uma organização que determina o que ele pode ou não pode ler, assistir, ouvir. Cerceando, limitando, proibindo, a censura trata a cada um de nós como crianças, como imaturos, como débeis mentais, sem capacidade de escolha, de livre-arbítrio. (grifo nosso)

4 O palco dos esquecidos

Esta é a parte principal, é de fato a análise das características intrínsecas aos personagens destacados na narrativa e é a partir disso que podemos articular um conjunto de atributos que compõem o modelo de sujeito que sofreu com o apagamento de identidade ou/e ocultação de violência na época da ditadura militar. É importante perceber que ao mesmo tempo que os personagens são tão únicos, é possível identificar e estabelecer conexões com milhares de brasileiros em condição semelhante.

Em uma narrativa única, construída por meio de relatos fragmentados de diversas personagens cujo lar é a América Latíndia, são apresentadas figuras que constituem o grupo daqueles que são marginalizados, esquecidos em uma sociedade capitalista. O protagonista de Zero é um homem comum, sem status, possui um subemprego com data de validade. Pode-se encontrar uma intertextualidade entre a personagem criada por Loyola e o texto *E agora, José?*, de Carlos Drummond de Andrade, pois em ambos os escritos são representados os marginais, os não identitários, não possuem pertencem e não pertencente a nenhum lugar, nem a nenhuma pessoa, são eternos peregrinos em uma terra de ninguém. Vejamos um trecho que o descreve:

José mata ratos num cinema poeira. É um homem comum, 28 anos, que come, dorme,

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

mija, anda, corre, ri, chora (...). José tem uma cota diária de ratos. Ele sabe que, no dia em que tiver exterminado todos os bichos, perde o emprego. Um dia, não tinha mais ratos, José foi à Várzea, pagou 50 centavos a dois moleques, cada um trouxe três ratos. Assim, José continuou trabalhando. (2010, p.107)

Como representante feminina de destaque, é apresentada Rosa. Uma mulher não convencional ao seu tempo: ela e José se conhecem através de uma agência de encontros e formam um par romântico distante do que é preconizado tradicionalmente. Existem questões emaranhadas acerca o passado da personagem, como o fato da suposta promiscuidade propagada pelos indivíduos que faziam parte da comunidade social a qual Rosa fazia parte e essa conjuntura retorna em diversos momentos ao longo da narrativa.

Átila, melhor amigo de infância de José, sonhava em torna-se professor, mas ao tentar iniciar na carreira, infelizmente, não conseguiu. A autoridade, na figura de um inspetor, afirma, indiretamente, que uma pessoa como ele, não conseguiria por mérito próprio, apenas por meio de práticas corruptas seria simples conseguir consumir o seu desejo. Ao rejeitar cometer essa prática, descarta a possibilidade de vivenciar a prática da docência. Convertendo-se em um borracheiro, que diferentemente do amigo José era detentor de uma carreira com uma considerável estabilidade no mercado de trabalho. Entretanto, não o tornava membro de uma classe socioeconômica privilegiada, sendo mais um sobrevivente, dentre tantos outros, em um país em ruínas: Átila fez o normal na mesma cidade onde nasceu José. Não conseguiu cadeira de professor. Um inspetor pediu a ele uma taxa, seria mais fácil passar. Átila cagou no diploma e jogou na porta do departamento de educação. Foi trabalhar como borracheiro. (2010, p.109)

Além disso, o autor introduz um personagem chamado Carlos Lopes, um pai solteiro que luta tanto pela sobrevivência quanto pela do seu filho mediante as tantas condições dificultadoras. Carlos é uma clara representação dos pais e das mães batalhadores que davam seu sangue como moeda de troca por um futuro melhor, cenário que se perpetua de certo modo até hoje, mesmo que não vivamos mais em época declarada como ditadura, é falácia dizer que não existem situações que façam ainda muitos “Carlos” lutarem todos os dias no Brasil em busca da mesma prosperidade que o personagem da obra de Brandão.

Carlos Lopes desceu do primeiro ônibus. Tomou o segundo. O filho no colo gemia. Babava. Carlos Lopes desceu do terceiro ônibus. Andou, dez quarteirões. Chegou ao ambulatório do Instituto Nacional de Previdência. Fechado. O menino chorava. Carlos Lopes foi ao bar da esquina. Café com leite. O menino vomitou tudo na roupa. O dono do bar perguntar: “Será que o menino num tem sede”. Deram água, o menino vomitou. Faltava ainda meia hora para o ambulatório abrir. [...] Carlos Lopes esperou uma hora. Quando o guichê se abriu:.. Meu filho está doente. É necessário provar que ele está doente. (*Idem*, p. 143; 178)

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Na página 151, o leitor é introduzido a uma nova personagem. O título *Tu és Pedro*, fazendo referência, dessa vez, à passagem e ao próprio personagem Pedro, em que o Jesus fala “Tu és Pedra e sobre ti edificarei a minha igreja”. O Pedro é um imigrante nortista e ao ser incorporado a história assume o papel de símbolo para todos aqueles que continuam saindo de suas terras em busca de melhores condições econômicas nos estados do Sul e Sudeste do país, com o foco em São Paulo. A construção civil assume o papel de maior alvo empregatício, assim como as lavouras e as grandes plantações. Os imigrantes enxergavam a possibilidade de construção de uma nova vida ao ingressar em um emprego de uma grande cidade brasileira, entretanto com a queda de ritmo da construção civil em 1965, foi gerado uma onda demasiada de demissões, acentuando a precariedade das condições de vida dos imigrantes operários.

Pedro é descendente indígena, essa informação é apresentada em uma nota de rodapé que diz o seguinte: “Imemoriais: além de 474 anos atinge-se os índios nos meios das tabas de amenos verdores.” (2010, p.151). Estabelecendo uma referência direta ao período de escravidão indígena no qual os verdadeiros donos da terra foram enclausurados para servirem como mão de obra para aqueles que estavam “colonizando” a terra. Os operários eram submetidos em vários casos a situações precárias de trabalho, situação essa que persiste até os tempos atuais. Segue-se um excerto expondo quem e como Pedro era.

Pedro, 42 anos, curvado, moreno, a pele seca enrugada, começando a ser coberto por escamas, um enrugamento que não é de velhice, os braços com feridas, os cabelos caindo aos poucos, dentes cariados, gengivas vermelhas que costumavam sangrar, vendo a sua volta um mundo sombrio porque só consegue distinguir duas cores: o cinza mais claro e o mais escuro, ouvindo mal, enxergando mal, indiferente a tudo. Pedro: herdeiro de doenças e fome e escravidão desde tempos imemoriais, sol castigando caatingas, terra seca. (*Idem*, p. 151)

Os operários inseridos na obra por Loyola funcionam como um retrato geral que expõe todas as peculiaridades e desprazeres da vida precária testemunhada por pessoas de uma classe subalterna ao sistema, tal qual Pedro. Aqueles que se fazem indispensáveis para o caminhar, mas que ao mesmo tempo são tratados como ferramentas, os trabalhadores. Pessoas que levantam prédios, mas não os ocupam, pessoas que arriscam a vida pelo benefício daqueles que não se importam com sua morte, pessoas sem direito, sem lazer e sem perspectiva de vida se não servir, pessoas que constroem um novo país, mas país esse para quem?

[...] Operários esquentam marmitas num fogão coletivo. Eles têm o olhar parado. Construções: a cidade vedada com tapumes. Linhas telefônicas, água, esgota, luz. Buracos ao comprido das ruas. Ônibus devagar no trânsito congestionado. [...]. O cinema abria todos as dez e meia. Os mesmos espectadores, todos os dias. Eles não iam ver o filme. iam dormir. (*Idem*, p.109)

A precarização do trabalho é posta em questão junto a outros modos de inferiorização da dignidade dos sujeitos à margem da sociedade em que imperam os militares. Como sabemos, considerando a data em que nos encontramos, o regime chegou ao fim. No entanto, como sustentado por Paulo Ribeiro da Cunha em *Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico*, o Regime Militar deixou “uma nódoa ainda [...] pendente: o não equacionamento da delicada questão da impunidade dos torturadores.” (2010, p. 35).

Considerações finais

Em concordância com o objeto pretendido, foram apresentadas e analisadas personagens próximas a indivíduos reais de uma sociedade marginalizada nos tempos tenebrosos da história do Brasil, a saber, a Ditadura Militar. Partimos de uma reflexão acerca os fatores que englobaram o período militar e que respingaram na população desfavorecida e passível de silenciamento e apagamento.

A censura enquanto fator destacado, foi a principal motivação para a escrita de uma obra explorando os limites do ser humano e traz à tona contextos e verdades que seriam ocultadas. O contato de Loyola com o ambiente jornalístico permitiu que audaciosamente coletasse notícias rejeitadas pelo agente de censura midiática implantado no jornal no qual trabalhava. Os trechos escolhidos e, assim, destacados para a composição do *corpus* de análise, foram relevantes para a promoção de uma reflexão sobre a situação vivenciada pelas pessoas no Estado de Sítio brasileiro, mas, também, a partir dos mesmos, foram postas em questão situações que persistem, por meio de uma herança histórica, na sociedade atual, cujo governo é concebido como democrático.

Por fim, entendemos que, independentemente do tipo de regime adotado no país, situações que promovem o apagamento de identidades são recorrentes, pois são consequências de sequelas deixadas, no nosso caso, desde a época do extermínio de povos autóctones brasileiros, vulgarmente chamado de processo de colonização. Tendo em vista que movimentos como este na história de nosso país deram início ao apagamento da cultura, costumes, identidades e crenças dos habitantes nativos da terra, ou seja, um apagamento da própria história brasileira. Como disse Safatle, “Às vezes, perdemos a capacidade de enxergar o caráter absurdo de exceção que sela o destino do nosso país.” (2010, p. 243). A relevância de estudos sobre obras como *Zero* se faz na urgência de pensarmos não apenas as vozes que foram silenciadas em períodos anteriores do Brasil, mas para que tenhamos essa imprescindível capacidade de tratar Estados de Exceção como falhas dos Estados de Direito a serem imediata e vigorosamente combatidas.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Zero*. 13ª ed. São Paulo: Global. 2010

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. (2014a). *Relatório* (Vol. 1). Brasília: CNV.

CUNHA, Paulo Ribeiro. Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico. IN: *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

QUEIROZ, Mylena de Lima. 'Literatura pós-autônoma' como modo ético de leitura da literatura contemporânea: os casos *Conversa de Jardim* e *Sol na Cabeça*. IN: *Anais II ELLIN - Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba Letras em diálogo: Língua, Literatura e Cultura*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SAFATLE, Vladimir. Do uso da violência contra o Estado ilegal. In: TELES, Edson e SAFATLE, Vladimir. IN: *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

Nacional de Línguas e Linguagens

Grupo de Discussão 12:



Formação de professores: a importância da inclusão e as dificuldades na disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura

Mariana Moreira dos Santos¹

Rízia Jezreel Gomes Silva²

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se um documento normativo obrigatório ao ensino e as instituições públicas e privadas, no qual, apresenta-se entre suas competências gerais a utilização dos conhecimentos relacionados às linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual como por exemplo o estudo da Língua brasileira de sinais (LIBRAS). Ademais os conhecimentos relacionados a outros tipos de linguagens que não seja apenas o verbal, entra como fator decisivo para a construção de um ambiente educacional inclusivo, com isso os processos de formação dos docentes vêm cada vez mais se aprofundando na capacitação e na criação de projetos que corroboram com a educação inclusiva na educação regular. Diante do exposto, o presente artigo objetiva apresentar uma investigação sobre a disciplina de libras no ensino superior, no que se refere, a sua importância na formação do profissional docente e às dificuldades existentes durante o processo de ensino-aprendizagem, com isso escolhemos trabalhar com a metodologia de pesquisa-ação, no qual nosso processo metodológico foi construído com base em pesquisas sociais feitas a uma turma de estudantes de Letras- português que cursam a disciplina Libras. Utilizamos como aporte teórico e metodológico a Base nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de diretrizes e Bases e Paulo Freire (2018). Por fim, iremos relatar as conclusões obtidas na pesquisa e as expectativas esperadas da disciplina Libras pelos futuros docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Ensino-aprendizagem; Ensino superior.

ABSTRACT

The National Common Curriculum Base (BNCC) is a mandatory normative document for teaching and public and private institutions, which presents among its general competences the use of knowledge related to verbal languages (oral and written) and / or visual-verb such as the study of the Brazilian Sign Language (LIBRAS). Moreover, the knowledge related to other types of languages other than verbal, is a decisive factor for the construction of an inclusive educational environment, so the processes of teacher training are increasingly deepening in training and project creation. that corroborate inclusive education in regular education. Given the above, this article aims to present an investigation on the discipline of pounds in higher education, regarding its importance in the training of the teaching professional and the difficulties that exist during the teaching-learning process. the action research methodology, in which our methodological process was built on the basis of social research done to a group of Portuguese-letter students who study Libras. We use as theoretical and methodological support with regard to the implementation of Libras in Souza (2017) and Costa (2015) graduations, to talk about the subject Libras in higher education courses was based on Klein (2015) and finally in relation to the method of research used based on Thiollent (1986). Finally, we will report the conclusions obtained in the research and the expected expectations of the Libras discipline by future teachers.

KEYWORDS: Pounds; Teaching and learning; University education.

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui uma série de competências gerais da

¹ Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Campina Grande. (marianamoreira72@hotmail.com)

² Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Campina Grande. (riziajezreel.gs@gmail.com)

educação básica, estas se relacionam e desdobram-se no desenvolvimento didático pensado para as três etapas da educação básica e possuem o objetivo de encadear e articular uma construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pautados nos termos da LDB. Dentre tais competências a quarta institui a utilização de diferentes linguagens “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (BNCC, 2018). É importante ressaltar que todas essas atribuições às linguagens visuais-motoras foram desencadeadas devido a lei nº 5625, de 2005, que decretou, entre outras coisas, o direito à educação para pessoas surdas. A partir disso os cursos superiores de licenciatura passaram a implementar em suas grades curriculares a disciplina de libras.

Vale ressaltar a importância da disciplina de libras na graduação, visto que é luta histórica e social a busca pela inclusão, desde o ambiente educacional básico até o ensino superior. De modo que, para que escolas venham incluir alunos surdos é imprescindível professores preparados e reflexivos sobre suas práticas, no entanto para que isso seja possível a formação do docente deve incluir a disciplina de libras não apenas como uma obrigação curricular, mas sim como um dever de qualquer professor ter conhecimento mesmo que seja básico sobre a primeira língua que o surdo tem contato.

Nesse sentido, tais instituições superiores que ofertam disciplinas de libras tentam desde então, oferecer uma formação que abre espaço para conhecimentos e práticas inclusivas. Contudo percebemos que existe uma série de ajustes para que os docentes possam sair de suas graduações bem informados e capacitados para dar lugar e vez aos surdos em sala de aula. Partindo destas necessidades nas disciplinas de libras, buscamos no presente artigo averiguar alguns desses desafios a partir da perspectiva do graduando.

Para obter as perspectivas dos graduandos de licenciaturas, no que se refere as disciplinas de libras fizemos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. As bases teórico-metodológicas foram construídas com base no levantamento bibliográfico relacionado aos nossos objetivos de pesquisa: formação docente e libras. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande com acadêmicos de licenciatura do curso de Letras, que estavam necessariamente, matriculados na disciplina de Libras, e que consentiram em participar da investigação.

A escolha do curso se deu devido ao fato de nós, pesquisadoras, sermos também graduandas de Letras e assim tínhamos mais acesso aos entrevistados, porém, a escolha dos acadêmicos foi exclusivamente devido a estes estarem matriculados na disciplina de libras, dessa forma, contabilizou-se 11 participantes. A pesquisa com os graduandos foi feita através de um questionário online, no qual, os alunos responderam 5 perguntas, de forma anônima, sobre a relação que estes têm ou tiveram em

algum momento com uma pessoa surda e sobre algumas opiniões a respeito da eficácia da disciplina de libras. Posteriormente, foi realizada a análise dos dados, a discussão a partir do aporte teórico escolhido para a pesquisa e, finalmente, a conclusão de todo o estudo.

Em nossa pesquisa e análise não deixamos de levar em conta o processo de segregação que ao longo da história se configurou como obstáculo para a inclusão dos surdos, além disso reconhecemos que algumas das dificuldades é resultado de processo que ainda tem muito para ser totalmente alçado, que aos poucos vem ganhando seu devido espaço. Ao mesmo tempo reconhecemos as conquistas não podemos deixar de falar de alguns aspectos que corroboram para a não inclusão plena e satisfatória. Assim tentamos com esse trabalho destacar alguns déficits nas formações dos futuros docentes.

2 A importância da inclusão

A inclusão deve ir além de leis e diretrizes e sim ser um conjunto de práticas que abrangem todos os indivíduos independente de suas condições, de modo que qualquer pessoa que se sinta excluída seja por um fator econômico, racial, cultural e até mesmo a língua deve ser integrada para que não haja prejuízos no agora e nem futuro. De modo que o espaço educacional deve oferecer um ensino em que todos os envolvidos aprendam de forma justa e satisfatória, fazendo com que o aluno possa se desenvolver no âmbito familiar, trabalhista e na convivência humana, ou seja, em todos aspectos de sua vida social.

Com isso a escola e os agentes educacionais devem dar subsídios para que o ensino atinja sua melhor qualidade e isso inclui melhoramento na estrutura escolar, materiais didáticos disponíveis, organização no espaço em que os alunos serão inseridos, adaptação dos demais alunos e principalmente capacitação dos docentes. O professor é imprescindível, pois ele é o responsável pela formação e pelo desenvolvimento em diversas áreas, assim o processo de formação docente é o momento em que todas as questões pedagógicas devem ser vistas e revistas. Então ao passo que falamos sobre capacitação profissional estamos ao mesmo tempo falando de uma prática educativa de qualidade, pois o professor ao passo que estuda ou realiza uma disciplina de libras em sua graduação ele aprende ou adquire novas habilidades melhorando seu desempenho e funções.

A educação inclusiva podemos dizer que é algo novo e que a história está marcada por processos de segregação e ter a disciplina de libras em cursos de graduação já é motivo para alegria, mas isso não significa dizer que ainda não há exclusão, pois é fato que a comunidade surda ainda não é totalmente incluída no espaço escolar. Infelizmente esta realidade reflete um problema que inclui uma formação docente que necessita de reajustes.

3 Implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas

A língua brasileira de sinais, conhecida como Libras, passou a ser reconhecida de fato a partir da lei nº 10.436 de 2002 passando a ter o status de segunda língua oficial brasileira, tendo em vista que possui gramática própria e promove a plena comunicação de qualquer fato ou pensamento que deseje ser transmitido. Dessa forma, trata-se de uma língua possuidora de variações e regionalismo, como qualquer outra.

Apesar de tudo isso somente em 2005 com a lei nº 5625 foi decretado o direito à educação para pessoas surdas no ensino básico. Só então a partir deste decreto os cursos superiores de licenciatura implementaram em suas grades curriculares a disciplina de libras. Como já foi citado na introdução, em consonância a este decreto foi instituído, na última configuração da BNCC, em 2018, uma competência que institui a utilização de diferentes linguagens “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”.

Entretanto, ao observar como tem se dado a implementação da disciplina de libras no ensino superior constata-se que, a carga horária da cadeira é muito curta, em média são apenas 50 horas-aulas por semestre, o que é insuficiente para que um indivíduo possa manter uma comunicação efetiva com um surdo, em outras palavras, jamais um professor se tornará capaz de dar aula para um aluno surdo apenas com os conhecimentos obtidos nessa disciplina.

Dessa forma, a disciplina de libras constitui-se bem mais como uma forma de apresentar aos docentes em formação quem de fato é o surdo e o que é a libras. Pois, é de suma importância que o professor esteja preparado para lidar com todas as diversidades que existem em nossa sociedade e consequentemente em salas de aula.

Seguindo este pensamento, a disciplina de libras no ensino superior não se configura como uma forma de capacitação para o docente adquirir uma nova língua que o capacite a lidar com alunos que se comuniquem através desta, o que ocorre está mais veiculado a uma conscientização do professor em formação acerca de paradigmas preconceituosos estabelecidos em nossa sociedade acerca do surdo e da libras. Pois, através de uma imersão no universo do surdo e de discussões acerca deste universo ocorre a dissolução de muitos mitos que poderiam ser levados através do discurso do professor para dentro da sala de aula. Tendo em vista que, segundo Freire, a fala do professor em sala de aula não se limita apenas aos conteúdos da sua disciplina, estes também contribuem para a formação social de seus alunos.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparável mente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. (FREIRE, 1996, p.77)

4 Pesquisa – Ação

Objetivamos apresentar uma investigação sobre a disciplina de libras no ensino superior, no que se refere, a sua importância na formação do profissional docente e às dificuldades existentes durante o processo de ensino-aprendizagem, com isso escolhemos trabalhar com a metodologia de pesquisa-ação, no qual nosso processo metodológico foi construído com base em pesquisas feitas a uma turma de estudantes de Letras- português que cursam a disciplina Libras.

Essa pesquisa ação se deu em três momentos, de início o primeiro momento foi a busca por participantes que cursam a disciplina libras como componente curricular nos cursos de licenciatura, segundo momento a realização de 5 perguntas que servissem de enquetes online para que pudéssemos reconhecer algumas das dificuldades da disciplina, e o terceiro momento a análise e reflexão das respostas.

Seguem a baixo os registros da pesquisa:

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Antes ou durante a disciplina de libras você já teve contato com alguma pessoa surda?	54,5% Sim 45,5% Não
Você tem contato com a comunidade surda durante o a disciplina?	9,1% Sim 90,9% Não
Você acha a carga-horária da disciplina suficiente?	9,1% Sim 90,9% Não
No fim de sua graduação você será capaz de atender de modo satisfatório alunos surdos, se apenas levar em conta o que você aprendeu na disciplina de libras?	0,0% Sim 100% Não

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

<p>Como caracteriza a disciplina Libras para você?</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Essencial.2. Importante para minha formação enquanto futura professora.3. Extremamente importante para uma formação eficaz e inclusiva.4. Básica.5. Uma experiência maravilhosa.6. Ela é muito enriquecedora, pois contribui imensamente p minha formação docente e para uma educação inclusiva. Ao estudar libras é possível prestar mais atenção nas dificuldades do próximo em aprender.7. Uma disciplina importante para aprender uma língua de surdos, que me ajudará a dar aulas a esse segmento de alunos.8. Ótima e de grande importância9. Como uma língua brasileira que deve ser trabalhada em todas as instâncias, a fim de estabelecer a inclusão da comunidade surda, além de possibilitar a interação com outras pessoas que não têm a linguagem oral.10. Uma ferramenta importante para conhecermos a cultura surda e sua língua de sinais.
---	---

Tabela 1 – Registros referentes as respostas dos alunos sobre a disciplina Libras nos cursos de licenciatura.

As perguntas foram respondidas por alunos que cursam a disciplina Libras, o questionário online foi enviado a todos alunos da mesma turma, mas apenas 11 alunos responderam. Analisando as

respostas dos acadêmicos, percebemos que um pouco mais da metade(54,4%) já teve algum contato com surdos então podemos inferir com essa primeira pergunta que todos que responderam o questionário tem um conhecimento, mesmo que seja básico, sobre estes indivíduos no mínimo esses acadêmicos têm conhecimento que os surdos possuem outra língua, que eles necessitam no espaço educacional um ensino com mais assistência.

Já a segunda pergunta “Você tem contato com a comunidade surda durante a disciplina?” Apresentou um resultado de 9,1% para sim e 90,9% para não. Vemos nessas respostas um problema que necessita de reajustes em vista que, a apreensão de uma língua, seja esta qual for, está muito relacionada ao contato que o indivíduo que está aprendendo tem com os falantes desta determinada língua. Pois, a aprendizagem de um idioma se dá principalmente através da prática deste. Dessa forma, a disciplina de libras deveria promover o contato entre os estudantes que a estão cursando e a comunidade surda, incentivando, desse modo, este contato tão importante.

A terceira “Você acha a carga-horária da disciplina suficiente?” Apresentou um resultado de 9,1% para sim e 90,9% para não. Este dado ressalta o quanto os estudantes, que cursam a disciplina de libras, sentem que o conhecimento apreendido nesta cadeira é insuficiente para que tais estudantes possam lidar com alunos surdos de forma plena e exitosa. Sendo assim, uma sugestão seria a divisão da disciplina em níveis de conhecimento, para que de fato o alunado alcançasse o êxito esperado na língua em questão.

Já a quarta pergunta “No fim de sua graduação você será capaz de atender de modo satisfatório alunos surdos, se apenas levar em conta o que você aprendeu na disciplina de libras?”. É nesta pergunta que vemos o problema maior, afinal se busca no fim de uma graduação que o docente esteja no mínimo preparado para dar aula a todos os tipos de alunos e vimos que 100% dos que responderam às perguntas não se sentem preparados e infelizmente esse não preparo reflete déficits da disciplina, seja na pouca carga-horária ou o não contato com a comunidade surda.

Por fim as respostas a quinta e última pergunta “Como caracteriza a disciplina Libras para você?” São bem satisfatórias, pois vemos que todos graduandos buscam a disciplina para aprimoramento profissional e como meio para novas conhecimentos culturais e linguísticos.

Conclusão

Diante desse estudo simplista feito a cima inferimos que escolas devem incluir alunos surdos, mas

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

o mais importante é a participação de professores preparados e reflexivos sobre suas práticas. Assim, concluímos que a introdução da disciplina Libras nos cursos de licenciatura foi de grande relevância, uma vez que, os professores são peças chaves para uma aprendizagem satisfatória. Vimos também com a pesquisa qualitativa que os licenciados têm apenas um conhecimento básico sobre os surdos sendo necessário reajustes como por exemplo a interação entre comunidade surda e ouvintes, outro fator limitante que se fez pertinente é a carga-horária da disciplina, que poderia ser mais longa e dividida em níveis. Todas as problemáticas apontadas podem sofrer reajustes, objetivando um ensino pleno e completo para os alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 18/11/2019>

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Federal 13.146/15. *Lei Brasileira de Inclusão*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18/11/2019>

Grupo de Discussão 13:



As representações gráficas da claustrofobia e da prosopagnosia em *Diagnósticos*, de Diego Agrimbau e Lucas Varela

Fábio Rodrigues da Silva (UFCG)

Orientadora: Mylena de Lima Queiroz (UEPB/UFCG)

RESUMO

A descrição de disfunções, seja em manuais médicos ou através de relatos corriqueiros, é muitas vezes insuficiente para oferecer uma compreensão prática dos efeitos de certas condições, isso porque o contato indireto não garante apreensão total destes e não se espera que um indivíduo precise adquiri-los para entendê-los. A literatura pode se apresentar como uma opção para tal e, entendendo as Histórias em Quadrinhos como produções protagonizadas por modos de expressão literária em que convergem linguagens verbal e não verbal, é possível se pensar em maneiras de estabelecer essa relação imagem-texto como suporte para processos expressivos, incluindo o médico. A coletânea de contos gráficos *Diagnósticos*, dos argentinos Diego Agrimbau e Lucas Varela, traz como proposta a discussão de disfunções variadas - Agnosia, Claustrofobia, Sinestesia, Afasia, Akinetopsia e Prosopagnosia – através de um jogo de linguagens que põe em simulação as manifestações de sintomas dessas condições, de modo que todos os componentes dos quadrinhos, desde a construção de personagens, balões de falas, organizações estéticas da página, etc., são usados como recursos que permitem ao leitor a interação com os casos neurológicos. A materialização da consciência dessas dimensões é o que há de mais produtivo nesses contos, que se estabelecem como maneiras práticas e inteligentes de manter diálogos com o leitor e ainda compõem narrativas que se conectam com um discurso médico que visa à empatia e à construção da humanização. Nesse trabalho, focaremos nos contos *Claustrofobia* e *Prosopagnosia*, pensando nos seus usos expressivos da linguagem literária, como também nos seus recursos gráficos, de modo a perceber como estes se estabelecem produtivamente na narrativa. Para tanto, edificamos nossas discussões em Linden (2011), Eisner (2008), Ranciére (2012) e Vazquez (2012), para se pensar sobre os estudos sobre narrativas gráficas e suas manifestações.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Gráficas; Disfunções, Diagnósticos.

ABSTRACT

*The description of dysfunctions, whether in medical manuals or through ordinary reports, is often insufficient to provide a practical understanding of the effects of certain conditions, this is because indirect contact does not guarantee full apprehension and does not expect the individual need to acquire these conditions to understand them. Literature can be presented as an option for this problem and, understanding as graphic narratives as productions starring modes of literary expression in which verbal and nonverbal languages converge. It is possible to think of ways to establish this image-text relationship as support for expressive processes, including the physician. The comic's collection *Diagnósticos* of Argentinians Diego Agrimbau and Lucas Varela, proposes a discussion about various dysfunctions - Agnosia, Claustrofobia, Sinestesia, Afasia, Akinetopsia e Prosopagnosia - proposes a discussion about various dysfunctions through a language game that presents itself as manifestations of symptoms of these conditions, so all graphic narratives components, from character building, speech bubbles, page aesthetic components, etc., are used as resources that allow the reader to interact with neurological cases. The materialization of awareness of these dimensions is that there is the most productive in the graphic narratives which established as practical and intelligent practices to maintain dialogues with the reader and even compose narratives that connect with a medical discourse aimed at empathy and the construction of humanization. In this paper, we will focus on *Claustrofobia* and *Prosopagnosia* tales, thinking about their expressive uses of literary language, as well as their graphic resources, in order to*

understand how they are productively established in the narrative. Therefore, we build our discussions in Linden (2011), Eisner (2008), Ranci re (2012) and Vazquez (2012), to think about the studies on graphic narratives and their manifestations.
KEYWORDS: *Graphic Narratives; Dysfunctions; Diagnostics.*

1 Introdu o

A descri o de doenças e sintomas, tanto em manuais médicos, quanto através de relatos corriqueiros,   muitas vezes insuficiente para oferecer uma compreensão prática dos efeitos de certas doenças, isso porque o não contato direto com estes não garante uma apreensão total dos mesmos e não se espera que um indivíduo precise adquiri-los para entendê-los. A Literatura por vezes se preocupa em descrever de maneira artística esses casos, já que o trabalho de lapida o da palavra permite que se construam discursos possíveis de causar experiências cat rticas ao leitor.

Dentro das propostas dos quadrinhos, encarados também como obras literárias, a jun o peculiar entre linguagens verbais e não verbais, gerando uma linguagem específica das HQ, auxiliam no processo, quer seja na chave de questões médicas ou não. Conforme afirma Sophie Van der Linden (2011), a imagem como suporte   palavra   uma rela o texto-imagem que permite estabelecer inúmeros tipos de intera o, sendo essas de forma colaborativa ou disjuntiva, a primeira quando ocorre uma dependência direta de tal modo que isoladas não alcançam os mesmos objetivos, e a segunda representando os casos em que a imagem subverte e altera o que foi dito verbalmente. Nesse âmbito, as produ es em quadrinhos muito se encaixam, por protagonizarem modos de expressão literária que convergem num mesmo objetivo ambas as linguagens – verbal e não verbal – através de uma série de recursos e ferramentas possíveis produzidas nesse interstício.

A coletânea de contos gráficos *Diagnósticos*, dos argentinos Diego Agrimbau e Lucas Varela, traz como proposta a discussão de enfermidades variadas - Agnosia, Claustrofobia, Sinestesia, Afasia, Akinetopsia e Prosopagnosia – um jogo de linguagens que põe em representatividade as manifesta es de sintomas dessas doenças, de modo que todos os componentes dos quadrinhos, desde a constru o de personagens, configura es dos balões de falas, discursos, organiza es est ticas da página, etc., são usados como recursos que têm como fim permitir que o leitor sinta e interaja com as enfermidades tal qual são sentidas pelas personagens protagonistas dos contos.

Nesse trabalho, focaremos nos contos *Claustrofobia* e *Prosopagnosia*, no intuito de verificar como tais contos foram construídos literariamente, pensando nos usos expressivos da palavra e da linguagem semiótica, como também nos recursos gráficos próprios das histórias de quadrinhos. Além disso,   válido considerar que tais contos estabelecem uma rela o direta com o discurso médico que visa empatia e procura construir humaniza es na maneira como as enfermidades são encaradas pela

comunidade no geral.

2 Narrativas gráficas

A narrativa representa uma possibilidade advinda de um processo pelo qual o ser humano pode se valer da linguagem articulada para chegar a diferentes fins. Assim, a narrativa pode ser “uma das formas de organização do pensamento e do conhecimento, pois são variáveis a percepção e a representação da realidade (que produz cultura)” (FERNANDES, 2015, p. 98) e, por isso, um aspecto que distingue o ser humano dos demais animais.

É através da organização de elementos linguísticos variados (verbais, escritos, imagéticos, etc.) e de ideias significativamente coerentes que se permitirá a construção de um texto narrativo que pode transmitir e construir conhecimentos, gerar catarse, sensações e emoções, bem como gerar identificação ou não. Lamarque (2005) afirma que o processo narrativo precisa de eventos e a mera lista sequencial de descrições não conceitua uma narrativa, o que torna evidente a dimensão tempo-espacial que existe para se pensar nos fatos de uma história.

Com isso, podemos pensar em diferentes e variadas maneiras de se contar essas histórias através das narrativas, que podem se manifestar desde o texto verbal propriamente dito, como com a cooperação de outros elementos, como é o caso das imagens, figuras, cores e formas, além de outros aspectos como enquadramento, perspectiva e ponto de vista.

As histórias contadas através de imagens fazem parte da cultura da humanidade desde as pinturas rupestres, embora hoje em dia já não sejam mais tratadas somente como linguagens individuais, mais como coparticipantes de um processo de composição mais amplo que unifica diversas linguagens para um único fim, posta a definição de alguns teóricos de “interdependência de palavra e imagens” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 5) de livros desta natureza, como é o caso das narrativas gráficas.

Conforme Ramos (2009, p.17), as narrativas gráficas “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. Nesse viés, é possível pensar em uma sintaxe própria para essas narrativas, ideia elaborada por Santos (2002) ao dizer que:

[numa] sintaxe dos quadrinhos, encontram-se alguns elementos que têm uma função expressiva na narrativa quadrinhográfica e que, por sua utilização constante, converteram-se, aos olhos dos quadrinistas e leitores, em códigos facilmente reconhecíveis e necessários para a integração dos signos gráficos (a imagem e a linguagem escrita) característicos dos quadrinhos e para o desenvolvimento da narrativa. Essa gama de elementos, entendidos universalmente, é formada por requadro, balão, recordatório, onomatopéia, metáforas visuais e linhas cinéticas. (SANTOS, 2002, p.22).

Uma das características mais fortes das narrativas gráficas (NG) é exatamente esse plano contínuo que se estabelece entre o verbal e o não verbal, por isso mesmo as NG também são chamadas de nona arte ou de arte sequencial, definidas como:

uma habilidade estudada, que pode ser aprendida, que se baseia no emprego imaginativo do conhecimento da ciência e da linguagem, assim como da habilidade de retratar ou caricaturar e de manejar ferramentas de desenho. [...] Um domínio fundamental do desenho e da escrita é indispensável. Esta é uma forma de arte relacionada ao realismo, porque se propõe a contar histórias. A arte seqüencial lida com imagens reconhecíveis. [...] (EISNER, 1989, p. 144- 145)

Isto posto, é válido se pensar nas formas em que as NG podem ser articuladas e trabalhadas para diferentes fins e objetivos e de que maneiras essas mesmas narrativas, bem como seus elementos composicionais, podem produzir variados efeitos dentro dos campos da linguagem literária, sobretudo nesta obra relacionada a propósitos também médicos, que resulta na possibilidade empatia para com os sintomas impossíveis de serem percebidos fora da aquisição prática desses.

3 Enquadramento

Um dos recursos mais característicos das narrativas gráficas é o uso do enquadramento (recurso que inclusive dá nome à ideia de história em quadrinhos), e pode ser entendido como um fato

diretamente ligado à perspectiva: remete não apenas ao palco das ações executadas, mas à captura do instante preciso que se deseja retratar. A sequência de quadros é disposta de maneira que o leitor possa aferir as lacunas existentes entre um quadro e outro, que os quadrinhos são estáticos e impossibilitam retratar todos os eventos ocorridos na sequência narrada. O recurso também está diretamente ligado à passagem do tempo: a proporção e quantidade dos quadros podem definir o ritmo da leitura, de acordo com o objetivo pretendido. (QUEIROZ; SILVA, 2018, p. 126).

Esse tipo de recurso é bastante produtivo no conto *Claustrofobia*, integrante da coletânea *Diagnósticos*, já citada anteriormente. Nela, temos Soledad, uma personagem que sofre de Claustrofobia, caracterizada como uma doença que faz o indivíduo ter não apenas medo, como pânico de lugares fechados, apertados e trancados. Soledad se sente presa e enclausurada dentro dos próprios quadrinhos que conta a sua história e, por isso mesmo, tenta sair deles, mas, ao tentar fazê-lo, percebe que agora pode revisitar suas memórias e ver inúmeras e repetidas vezes suas lembranças que a seguem por todo o lugar, já que, por onde ela andar, haverá quadrinhos, pois está numa NG.

Ao perceber que, mesmo saindo dos quadrinhos, ainda estará dentro das páginas, tenta sair destas, contudo o ato também é impossível, como sua história só pode ser contada dentro das páginas.

Ela é apenas uma personagem e só existe dentro dos quadinhos e páginas: sair deles é suicídio, e esse sentimento de prisão é o que mais lhe causa dor.

Quanto ao enquadramento, é notória a relação direta entre os quadinhos e a proposta da narrativa, além de que a tomada de consciência da sua enfermidade junto a sua busca por liberdade é desenvolvida em paralelo a esse mesmo recurso gráfico. Vejamos um recorte da NG a seguir, que ilustra exatamente o momento em que Soledad adquire conhecimento de sua disfunção:

IMAGEM 1: página do conto *Claustrofobia*.



Fonte: Agrimbau; Varela (2016, p.20).

Fora os próprios quadinhos, os demais objetos ao redor dos ambientes em que Soledad circula também são quadrangulares ou retangulares, dando aspecto de fechados e findados, o que semiotiza a imagem de aprisionamento, que na narrativa se torna bastante produtivo e reforça o sentimento de repulsa e anseios da personagem. Ao tentar fugir dos seus quadinhos e visitar todo o seu passado da sua história, os arredores da página também se distorcem para figurar a ideia de prisão, deixando Soledad sem saída alguma, como vemos na seguinte página:

IMAGEM 2: página do conto *Claustrofobia*.



Fonte: Agrimbau; Varela (2016, p 23).

A vontade da personagem de fugir dos fantasmas e traumas do seu passado, bem como de sua disfunção, saindo dos seus quadinhos-prisão, é capaz de fazer todo o enquadramento da página se moldar diante das suas circunstâncias, mesmo que seja para provar a Soledad que não há saída alguma, já que ela é apenas uma personagem de NG e não existe longe e fora da mesma. O que se vê é uma perfeita harmonia entre o recurso gráfico e toda a construção narratológica proposta.

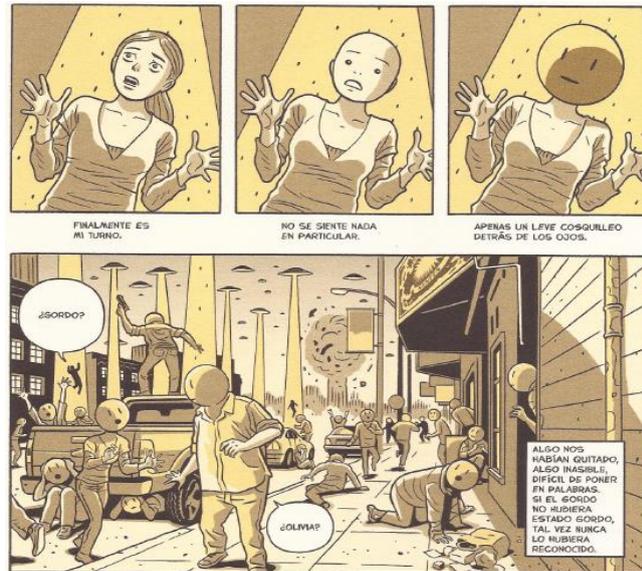
4 Perspectiva

Para Will Eisner, a perspectiva tem como função primordial manipular a orientação do leitor para um determinado propósito (1999, p. 89). A perspectiva é, em suma, a organização dos elementos narrativos visando produzir diferentes impactos, como orientar a compreensão do leitor ou manter o caráter lacunar da enfermidade, como no conto *Prosopagnosia*.

Nessa narrativa, tem-se uma invasão alienígena que ao usar uma arma letal acaba transformando todos os habitantes da terra em seres sem identidade e diferenciação, sem expressividade e emoções, que na NG é representada pelo mesmo *emoji*: todos os homens e todas as mulheres agora possuem os mesmos rostos:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

IMAGEM 3: página do conto Prosopagnosia .



FONTE: Agrimbau e Varela (2016, p. 68).

A prosopagnosia é uma disfunção que torna o indivíduo incapaz de identificar diferenças significativas nas expressões faciais, aspectos do rosto e trejeitos, mesmo que sejam pessoas do seu convívio frequente. Ao usar o recurso da uniformização das personagens com o *emoji*, a NG submerge na perspectiva de uma pessoa acometida com essa enfermidade, que agora enxerga todas as pessoas da Terra como iguais e sem resquícios de particularidades. É um recurso também muito produtivo nessa NG, além de condicionar a proposta de discussão relacionada com a questão: o que nos torna nós mesmos?

Ao perder a identidade visual, maneira primeira de se reconhecer e diferenciar pessoas, o que sobra? As personagens da narrativa têm que aprender a se encontrar diante desse caos e usam placas de identificação, verificação pelo tom de voz, roupas, jeitos e traços do corpo, enfim quaisquer outros meios. Algumas dessas cenas estão registradas no próximo recorte:

IMAGEM 4: página do conto Prosopagnosia .



Fonte: Agrimbau e Varela (2016, p. 69).

Ao longo da narrativa, as personagens tentarão descobrir o que torna a identidade algo tão primordial para o convívio humano, bem como se comportar desse estado caótico e derrotar a invasão alienígena que causou esses danos pesados para todos os habitantes da Terra.

Conclusão

A materialização da consciência das dimensões enfermas é o que há de mais produtivo nos contos da coletânea Diagnósticos, aqui representados pelas NG *Claustrofobia* e *Prosopagnosia*, embora podemos afirmar que os demais possuem o mesmo nível de adequação entre recurso gráfico e proposta narratológica.

Essas maneiras práticas e inteligentes de manter diálogos interacionais com o leitor e ainda comporem narrativas que se conectam diretamente com o discurso médico que visa empatia é com certeza um grande trunfo da obra de Lucas Varela e Diego Agrimbau.

Ademais, os recursos gráficos das NG podem e devem ser usados para registrar essas manifestações diversas aqui citadas, bem como se conectarem com outros recursos próprios do percurso narrativo, constituindo, assim, um fazer literário rico, abrangente e amplamente produtivo.

REFERÊNCIAS

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

AGRIMBAU, Diego; Varela, Lucas. *Diagnósticos*. Barcelona: La Cúpula, 2016.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas*. 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

FERNANDES, J. G. *A literatura oral na Amazônia paraense: estrutura, forma e modelos culturais*. In.: MEDEIROS, F.H.N.; MORAES, T.M.R. *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: SESC, 2015. p. 95-111.

LAMARQUE, P. Narrative and invention: the limits of fictionality. In: NASH, C. *Narrative in culture: the uses of storytelling in the sciences, philosophy and literature*. Abingdon, UK: Routledge, 2005. p. 133-155

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SANTOS, R. dos; CORRÊA, V.; TOMÉ, M.L. *As histórias em quadrinhos na tela do computador*. Revista Comunicação Midiática, Bauru, SP, v. 7, n. 1, p. 117-137, jan./abr. 2012.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P. *Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE*. In: _____. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-42.

Nacional de Línguas e Linguagens

Grupo de Discussão 14:



REFLEXÕES SOBRE ESTUDOS DE LÍNGUAS E
Nacional de Línguas e Linguagens
LITERATURAS ROMÂNICAS

Gramática histórica frente a gramática normativa: a abordagem diacrônica de regras como facilitadora para sua compreensão

Regimário Costa Moura¹
Rinaldo José de Andrade Brandão²

RESUMO

Compreender as regras gramaticais da língua portuguesa, por vezes, torna-se um trabalho fatigante. Um dos motivos para isso é o modo como as gramáticas normativas apresentam seu conteúdo, como uma lista infindável de certos e errados, repleta de exceções. Considerando o pensamento proposto por Pierre Levy (1998), ao afirmar que para a memória de curto prazo tornar-se uma de longo prazo, isto é, para a consolidação de um novo saber, um dos elementos essenciais é a criação de conexões entre informações, preferencialmente por meio de uma narrativa, pretende-se neste trabalho discutir algumas abordagens da gramática normativa a fim de facilitar o entendimento de suas regras. Assim, o presente trabalho propõe o uso da gramática histórica como meio de entendimento das normas presentes na gramática prescritiva, levando-se em consideração que a abordagem diacrônica da língua explica e facilita o entendimento de algumas dessas regras. O *corpus* de análise será composto pela “Gramática Histórica” de Ismael Coutinho (1976), a “Gramática Normativa da Língua Portuguesa” de Rocha Lima (2011) e a “Moderna Gramática” de Evanildo Bechara (2009), por meio das quais se pleiteia analisar a forma como são trabalhados os aspectos referentes à morfologia dos nomes nas classes dos substantivos e adjetivos, no que diz respeito a gênero e número. A partir desta análise, objetiva-se mostrar como a gramática histórica pode servir de aporte para a compreensão das regras presentes na gramática normativa, tendo em vista que elas não ficariam mais descontextualizadas e tratadas como uma lista do que fazer ou evitar, facilitando assim sua compreensão para o leitor incauto. PALAVRAS-CHAVE: Gramática Histórica; Gramática Normativa; Morfologia.

ABSTRACT

Understanding the grammar rules from portuguese language, sometimes, becomes a tiresome job. One of the reasons is the way how normatives grammars present their content, like a endless list of right and wrong, full of exceptions. Considering the thinking proposed by Pierre Levy (1998), that a short-term memory to become long-term memory, in other words, for the consolidation of new knowledge, one of the essential elements is the creation of connections between information, preferably through a narrative, this paper intends to discuss some normative grammar approaches in order to facilitate the understanding of its rules. So, the present work proposes the use of historical grammar as a means of understanding the norms present in prescriptive grammar, considering that the diachronic approach to language explains and facilitates the understanding of some of these rules. The corpus of analysis will be composed by Ismael Coutinho's "Historical Grammar" (1976), Rocha Lima's "Normative Grammar" of Rocha Lima (2011) and Evanildo Bechara's "Modern Grammar" (2009), through which it seeks to analyze the way the aspects related to the morphology of the names in the noun and adjective classes are worked, regarding gender and number. From this analysis, the objective is to show how historical grammar can serve as a contribution to the

¹ Graduando no curso de Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande – PB. regimariocm@gmail.com

² Professor Doutor no departamento de Letras e Artes pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande – PB, rinaldbrandao@hotmail.com

understanding of the rules present in normative grammar, considering that they would no longer be decontextualized and treated as a list of what to do or avoid, thus facilitating their understanding for the unwary reader.

KEY-WORDS: Historical Grammar; Normative Grammar; Morphology.

1 Gramática: como conceituar?

Ferdinand de Saussure apontou no *Curso de Linguística Geral* que “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto [...]” (2006, p. 35); a partir dessa premissa podemos perceber que a definição do que se concebe como gramática está sujeita ao olhar que é lançado sobre ela. Alguns linguistas e gramáticos propõem-se a estabelecer um conceito para o termo.

Possenti (1996) explica a dificuldade de se estabelecer um conceito rígido que abarque todas as concepções de modo perfeito, considerando os diferentes escopos assumidos pelos estudiosos que se dedicam ao estudo gramatical. Dessa forma, propor uma definição complexa que atenda às perspectivas da gramática funcionalista, descritiva, normativa, histórica ou quaisquer outras é um trabalho árduo. Contudo, este autor oferece uma conceituação simples, concebendo a gramática como “conjunto de regras’. Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada.” (p. 63).

O linguista Mário Eduardo Martelotta (2011) apresenta uma outra definição básica do que é gramática ao exemplificar que, desde a antiguidade clássica, estudiosos se dedicam a explicar a natureza e fenômenos da língua. Assim, a gramática seria “O conjunto dessas interpretações e descrições acerca do funcionamento da língua” (p. 44). Porém, estaria a gramática normativa preocupada em descrever o funcionamento da língua?

No senso comum, tem-se por gramática ideia da normatividade, das regras do português, tidas como corretas. Entretanto, em âmbito científico, o termo é utilizado para outras vertentes do saber, a título de exemplo, a filologia, que tinha como objetivo principal “a explanação dos textos dos antigos poetas, principalmente Homero” (CAMARA JÚNIOR, p. 27). Segundo o autor, a noção de certo e errado se relaciona com o estudo filológico pois se deparavam com as formas gramaticais usados pelos autores que refletiam o local onde foram escritas. Assim, tornava-se necessário a comparação entre os demais dialetos gregos e o ático.

Para entender melhor a dificuldade que há por trás de uma definição que englobe todos os tipos de gramática, verifiquemos a diversidade existente e como elas diferenciam uma das outras.

Temos a gramática descritiva, e como o próprio nome sugere, é o ramo científico da linguística que visa registrar e descrever os aspectos de um sistema linguístico. Ela não está preocupada em

determinar o que é certo e errado, apenas mostrar como a linguagem está ocorrendo. Há também a gramática cognitivo-funcional que analisa o uso da língua, como uma unidade viva, considerando tudo que integra a comunicação, seja fatores cognitivos ou sociais. Podemos citar ainda a gramática gerativa, estruturalista, universal e diversas outras que variam de acordo com linha de pesquisa de cada autor.

Cada uma dessas gramáticas citadas tem um amplo estudo por trás que as teorizam e as conceituam de forma mais aprofundada. A fim de entendermos os objetivos da gramática normativa e histórica, analisemos as definições utilizadas por estudiosos em suas gramáticas, prescritivas ou não.

1.1 Gramática Normativa

No ocidente, o trabalho de maior relevância na categorização da língua, em dizer que determinadas formas estão corretas em detrimento de outras, remonta ao século II a.C. A gramática grega feita por Dionísio de Trácia foi de suma importância para toda análise da língua feita posteriormente. Sua gramática, assim como podemos notar hodiernamente, impunha a forma de falar de determinado grupo como mais importante que de outro, no seu caso, ele visava impor o dialeto ático sobre os demais. (CÂMARA JUNIOR, 1990)

Contudo, houve um longo processo até chegar ao trabalho do grego, a linguagem já era amplamente debatida pelos filósofos gregos. Platão (1973) em seu diálogo intitulado *Crátilo* mostrava a discussão entre Crátilo e Hermógenes para saber se as palavras seguiam uma ordem convencional ou natural. Aristóteles desenvolveu um estudo lógico da linguagem, em que distinguiu a língua em partes: verbos, substantivos e partículas. Os estoicos, escola de pensamento grego fundada por volta de 300 a.C., por Zenão de Cício, também contribuíram para o saber, adicionando os casos nominais, são eles: nominativo, acusativo, genitivo e dativo. Entretanto, todo esse arcabouço linguístico desenvolvido não era ainda um manual da boa forma da língua, algo realizado primeiramente por Dionísio.

Também no século II a.C., com a influência grega na cultura latina, pode-se destacar o trabalho de Varrão, *De Lingua Latina* (Sobre a língua latina), em que ele determinou categorias observáveis até hoje no português, idioma neolatino, como a noção de *infectum* e *perfectum*. E assim como ocorreu no estabelecimento da gramática grega, a norma encontrada era a do latim clássico, sobrepujando o latim falado, o latim vulgar.

De Varrão até os gramáticos modernos da língua portuguesa houve um longo processo, mas, em suma, a gênese desse exercício, feito para estabelecer uma norma padrão nas línguas, é bastante antiga e apesar da problemática existente na escolha de uma norma como modelo a seguir, ela se faz necessária para garantir uma uniformização e o modelo a ser seguido, sobretudo na escrita que é mais

inflexível que a fala.

A partir desses esclarecimentos a respeito das origens da gramática, é preciso compreender como o conceito de gramática é encarado nos tempos atuais. Nas palavras de Bechara (2009, p. 52), a gramática normativa “não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica”, ela “recomenda como se deve **falar e escrever**³ segundo o uso e autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”

Tal posicionamento é reforçado por Castilho (2016), ao explicar que o objetivo da gramática normativa, chamada também de prescritiva ou escolar, como aponta o autor, é o **ensino** da norma gramatical e o da ortografia, prevalecendo apenas o padrão culto. Utilizadas em diversos níveis de educação, justifica-se a alcunha de gramática escolar, apesar das críticas existentes sobre sua utilização com intuito pedagógico.

Entretanto, essas duas definições deixam de lado um fato importante que é apresentado por Rocha Lima (2011), ao definir a gramática normativa. De acordo com o autor, “É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o ‘uso idiomático’, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, **em determinada época, representam o ideal da expressão correta.**” (grifos nossos, p. 39). Isto é, a gramática normativa estabelece certo e errado para seu tempo, ela possui uma abordagem unicamente sincrônica.

Por exemplo, alguém que se debruce a estudar a língua e possua um olhar mais atento sobre ela poderá se questionar porque o dígrafo “qu” na palavra “Liquidação” não possui o “u” sonoro enquanto na palavra “Cinquenta” se pronuncia a vogal. Os falantes da língua portuguesa que a dominavam antes de 2009, ano de vigência do acordo ortográfico de 1990, saberia responder, pois lhe foi ensinado as regras do uso do trema (“). Algo que para as novas gerações são relações que não são mais trabalhadas e com isso torna-se uma regra sem motivo.

Podemos citar também a palavra “Ele” que possui o som da primeira vogal fechado, enquanto seu feminino, “Ela”, possui a mesma vogal com som aberto. Essa distinção se explica pelo acordo ortográfico de 1971 que aboliu o acento circunflexo em determinadas palavras. Isso se tratando apenas do nível fonético da língua, já que podemos encontrar situações semelhantes na morfologia, sintaxe e afins.

Apesar de parecerem evidências anedóticas, os exemplos citados acima são apenas fragmentos de uma imensidão de regras que só será possível a explicação através de uma análise diacrônica. E para auxiliar a análise linguística que perpassa o tempo, existe a gramática histórica.

³ Grifos nossos.

1.2 Gramática Histórica

As gramáticas históricas caracterizam-se por explicar a evolução de uma língua de um período a outro. Diferentemente da normativa, que possui um recorte sincrônico, a gramática histórica estabelece uma abordagem diacrônica, expondo as transformações sofridas na língua.

Com o avanço de outras áreas da linguística, relacionadas aos estudos sincrônicos, esse modelo de gramática foi sendo deixado de lado. Esse fato pode ser observável nas abordagens que os estudiosos da língua portuguesa fazem em suas gramáticas. Bechara (2009) faz um breve apanhado da história externa da língua e pouco fala sobre a história interna. Com o mesmo trato, a gramática de Rocha Lima (2011) não se preocupa em realizar uma abordagem visando as transformações internas da língua.

O estudo diacrônico sobre a línguas com o método histórico-comparativo ganha visibilidade sobretudo no século XIX com os trabalhos de Franz Bopp, August Schlegel, Jakob Grimm após William Jones, filólogo inglês, em 1786, ao demonstrar as proximidades entre o sânscrito, o latim, o grego, o persa e o proto germânico. (BASSO; GONÇALVES. 2010)

Segundo Quiles e López-Memchero (2017) a comparação entre línguas é datada desde o século XVI, mas sem intuito linguístico. Foi do mercador italiano Filippo Sassetti que se notou e se registrou conformidades entre o sânscrito e o italiano, como: Deva e Dio (Deus), Nava e Nove (Nove), Sarpa e Serpe (serpente) etc. Posteriormente, no século XVII, essa comparação entre línguas começou a dar os primeiros passos com intuito analítico, cujo objetivo era determinar a familiaridade das línguas, em traçar regressivamente o percurso histórico feito por elas até o ponto de convergirem em um único idioma.

Através dos séculos de estudo em que se desenvolveu e se solidificou o ramo histórico comparatista, consolidou-se também o foco histórico em uma só língua, visando tratar do início de uma língua até seu estado atual, isto é, abordando a história interna da língua.

2 A gramática e o ensino

Se há uma extensa gama de gramáticas é sinal que apenas uma não é suficiente para explicar todos os aspectos da língua. Logo, como elas podem dialogar para assim conciliar o conteúdo de ambas na aprendizagem? Mais especificamente, como a gramática histórica pode ser auxiliar à gramática normativa?

Alguns autores são críticos severos do uso da gramática normativa como ferramenta de ensino. Por exemplo, Perini (2005) tece duras críticas à utilização desse tipo de gramática com intuito

pedagógico, apesar de ressaltar sua importância.

“[...] o estudo de gramática não é caminho conveniente para desenvolver o desempenho na leitura e na escrita (muito menos na fala). Outra coisa que a gramática não deveria ser é um instrumento de ensino normativo. Aqui, sua ação tem sido mais que inútil, tem sido desastrosa.” (p. 33)

Ao estabelecer uma condição de certo e errado, tanto se exclui a noção e variável com o tempo, além de deixar de lado a ideia da língua como maleável e dinâmica. Estabelece-se uma visão de uma língua inflexível, que pode estar distante de realidades idiomáticas que não seguem o padrão proposto.

Esta ideia é flexibilizada quando se depara com o estudo diacrônico da língua, pois desta forma se percebe que ela passou por um processo e convenções que determinavam a norma idiomática. O estudo diacrônico que pode ser visto nas gramáticas históricas, assim, lançam um olhar distinto daquele usualmente visto nas gramáticas normativas.

3 Morfologia

A partir das abordagens contidas nas gramáticas sobre classes dos substantivos e adjetivos no que diz respeito a sua morfologia, veremos se é possível ou não estabelecer um diálogo entre os dois tipos de gramáticas analisadas e, se feita essa conexão, como uma pode auxiliar a outra.

Vale ressaltar que para esta análise não nos debruçaremos nas problemáticas das nomenclaturas das classes e, pelo fato de muitas palavras poderem ser classificadas como substantivo ou adjetivo, optamos por selecionar as duas classes tendo em vista também que seguem as mesmas regras morfológicas.

Além disso, devido a imensidade de tópicos citados em cada área mórfica das classes dos substantivos e adjetivos, trabalhar todos os itens em um artigo torna-se um trabalho inviável.

3.1 Número

Na língua portuguesa existem algumas palavras cujo som da vogal da sílaba tônica se altera quando passa para o plural, isto é, no singular a vogal tônica possui um som fechado, mas passado para o plural o som torna-se aberto. A esse fenômeno é dado o nome de plural metafônico, observa-se em: **rosto (ô) > rostos (ó); jogo (ô) > jogos (ó).**

A gramática de Rocha Lima (2011) utiliza a nomenclatura “Plural com mutação vocálica” e explica que nesse tipo de plural a vogal o da penúltima sílaba altera o som e em seguida lista uma série de

palavras que possuem esse fenômeno, posteriormente lista outra quantidade de palavra em que isso não ocorre. Ou seja, limita-se em dizer os casos típicos e atípicos para a regra sem nenhuma grande explicação.

A gramática de Bechara (2009) não se distancia da explicação apresentada na gramática anterior em que apenas conceitua a metáfora e nos apresenta alguns exemplos. Ela ainda destaca na nota de rodapé o seguinte “A gramática histórica, entretanto, nos dá outra versão do fato linguístico” (p. 123). De antemão, percebe-se então a diferença de abordagem entre as gramáticas e como eles trabalham as regras da língua, fazendo notar a complementariedade entre elas.

Coutinho (1976), por outro lado, explica o porquê dessa regra acontecer, expondo que essa mudança de timbre é oriunda da forma latina da palavra. O *o* da sílaba tônica latina (*ō*) seguido da sílaba terminada com a vogal em *-u* tem o som fechado devido a uma acomodação vocálica na hora de pronunciar. Ou seja, por conta da desinência *-u*, que possui um tom mais fechado faz com que a sílaba anterior fique mais próxima a pronúncia, fazendo-a ter um som fechado também.

Cōrvu > Corvo *Jōcu* > Jogo *Pōrcu* > Porco

Porém, no plural a desinência latina do acusativo (caso lexicogênico da língua portuguesa) é *-os*, por possuir o som aberto a vogal *o* da sílaba anterior terá o som aberto. Assim:

Cōrvu – *Cōrvos* > Corvos *Jōcu* – *Jōcos* > Jogos *Pōrcu* – *Pōrcos* > Porcos

A mesma organização é vista quando as gramáticas se debruçam a explicar o plural das palavras terminadas em *-al*, *-el*, *-il*, *-ol*, *ul*. Rocha Lima (2011) coloca que para se formar o plural basta apenas trocar a letra *l* pela desinência *-is*. Com exceção do *-il* tônico que se troca por *-eis*.

Bechara (2009) por sua vez traz a explicação da formação das palavras terminadas em *-al*, *-el*, *-ol* e *-ul*. “Nomes em *-l*, temos de partir da forma teórica com restituição da vogal temática *-e*, acréscimo do pluralizador *-s*, posterior às regras morfofonêmicas: queda do *-l* intermediário e passagem da vogal temática a semivogal (grafada *-i*)” (Grifos do autor, p. 121) O autor não está errado em sua colocação, contudo apresenta uma linguagem rebuscada e, para aqueles que não estão habituados aos termos mais específicos da língua, a explicação pode ser confusa e não muita esclarecedora.

Enquanto Coutinho (1976), com uma linguagem mais simples, por priorizar uma abordagem diacrônica, expõe que essas formas do plural decorrem das formas latinas *-ales*, *-eles*, *-īles*, *-īles*, *-oles*, *-ules* que geraram respectivamente *-ais*, *-éis*, *-is*, *-eis*, *-óis*, *-uis*. Ou seja, a forma do plural dessas palavras não se dá por uma mera substituição como aponta Rocha Lima, mas sim pelos processos explicados por Bechara e que se encontram mais detalhadas em Coutinho e com mais exemplos:

-ales > *-aes* > *-ais*: **animales* > *animaes* > *animais*;

-eles > *-ees* > *-éis*: *fideles* > *fiees* > *fiéis*;

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

-īles> -ees> -eis: fossiles> fossees> fósseis

-īles> -ies> -iis> -is: cuibles> covies> covis> covis

A gramática histórica de Coutinho ainda traz na seção dedicada a morfologia dos nomes o plural das palavras terminadas com o ditongo *-ão*, pois se existem diferentes formas de se aplicar o plural para a mesma desinência (*-ãos*, *-ães*, *-ões*) significa que a forma como utilizamos hoje, na língua portuguesa, se sobressaiu sobre as demais que desapareceram no singular, deixando porém, suas marcas no plural.

As terminações latinas *-anu,-ane*, *-one*, *-udine*, deram, em português, respectivamente *-ão*, *-ã*, *-om*, por causa da nasalidade comunicada pelo *-n-* à vogal anterior. Depois, as duas últimas terminações foram absorvidas pela primeira. Entretanto, no plural aparece a distinção originária.” (COUTINHO, 1976, p. 238)

Desse modo, tendo noção de como se formou a desinência singular no português, a razão das várias formas para o plural de uma mesma desinência torna-se uma pergunta a menos no caminho do estudante. E justamente por reconhecer os percursos morfológicos da língua, o indivíduo que se deparar com uma situação que não seja capaz de solucionar rapidamente poderá resgatar as informações históricas e relacionar com outras línguas, se tiver conhecimento do idioma estrangeiro.

Então, como já foi dito anteriormente, o acusativo é o caso lexicogênico da língua portuguesa, por isso as desinências estarão declinadas nesse caso e delas originam as formas aportuguesadas. Assim, *-anu,-ane*, *-one*, *-udine* transformam-se respectivamente em *-anos*, *-anes*, *-ones*, *-udines*.

-anos: manos> mãos

-anes: panes> pães

-ones: sermones> sermões

-udines: multitudines> *multidones> multidões

Essas formas latinas assemelham-se bastante a outra língua neolatina, o espanhol. Retomando o que foi afirmado antes, conhecendo essas mudanças mórficas e podendo relacionar com outra língua, principalmente as da família do latim, é possível deduzir a forma que será utilizada. Por exemplo, a palavra *pagão* em espanhol condiz a mesma forma latina, *pagano*, a partir disso o sujeito poderá deduzir que a forma do plural da palavra será *pagãos* e não **pagães* ou **pagões*.

Ao tratar do mesmo tópico Rocha Lima (2011) reduz-se a esclarecer que há três tipos de plural para o *-ão* e listar exemplos para cada uma das desinências. Por sua vez, Bechara (2009) utiliza-se novamente de uma linguagem mais técnica que não é acessível para um leitor incauto, propondo que se busque o tema da palavra “partindo das formas teóricas do plural” (p.119). Sabendo disso, chegaria à

classe dos temas em -o e -e. Porém o caminho sugerido pelo autor não é o caminho feito pela língua portuguesa no seu processo de formação. Dentre seus exemplos, tem-se o caso de pão que, como vimos, antes seu plural se constrói da desinência latina *-anes*, porém o processo apresentado por ele é distinto: “pão – (pã + e + s) – pães” (Grifos do autor, p. 121)

3.2 Gênero

Outra problemática relativa ao ditongo tônico supracitado é a passagem do masculino para o feminino, que se forma no português com *-ã*, *-oa* e *-ona*. O primeiro derivando da desinência latina *-ana*, o segundo e o terceiro da desinência *-ona*, sendo que *-ao* utiliza-se no feminino de palavras que não estão no aumentativo, enquanto o outro permanece sendo usado nas palavras femininas no aumentativo (valentona, sabichona).

Na gramática de Coutinho (1976) vê-se que com a desinência *-ã* (<*-ana*) primeiro ocorreu a síncope do *-n-* intermedial e em seguida a crase dos dois *-aa*. A título de exemplo, o adjetivo feminino “Vã” vem da forma latina *Vana*> *Vãa*> *Vã*. Entretanto o caminho apresentado por Bechara (2009) novamente difere daquele encontrado na gramática histórica.

O autor exemplifica o seguinte:

“alemão – alemã(o) → ~~aa~~ alemã → alemã”

Dessa forma, para o autor, a formação do feminino não ocorreu pela síncope da consoante medial e a crase das vogais, mas sim pelo desaparecimento da marca do masculino (-o), acréscimo do feminino (-a) e posterior a crase. Enquanto Rocha Lima (2001) se abstém de qualquer explicação e mais uma vez se concentra apenas em determinar os tipos e exemplificar.

Assim é também com as palavras que não possuem gênero marcado nelas, em que Coutinho (1976) retoma, desde a base da língua latina, ao explicar as declinações e os resquícios de cada uma na língua portuguesa. A primeira declinação de onde veio maior parte das palavras femininas do português tinha como tema a vogal *A*, a segunda declinação o tema em *O* e deriva dela a maior parte das palavras masculinas, por isso o feminino no português ser marcado pela vogal *-a* e o masculino pela letra *-o*. Já a terceira declinação que tinha o tema em *E* foi assimilada, boa parte, como palavras femininas (*fons*>fonte, *flos*>flor, *pons*>ponte), contudo outras palavras permaneceram sem a marca distintiva de gênero (amante, governante, presidente).

As gramáticas normativas em análise não se debruçam em explicar o fenômeno, porém citam mais exemplos de transformações que a língua teve passando a aceitar também formas como *presidenta*, *alfaiata*, *parenta*, *infanta*, algo que a gramática histórica não tem o intuito de tratar pois sua

abordagem é diacrônica e não sincrônica.

Considerações finais

Estudar a língua a partir de métodos diacrônicos não só torna o aprendiz um conhecedor da história interna dela como também o ajuda a visualizar as transformações ocorridas nela e, dessa forma, atentar para as mudanças que acontecem na língua atualmente, compreendendo como essas mutações aparecem e se solidificam.

Assim, sabendo o funcionamento da língua, apropriar-se dela mesmo em casos que seu uso seja desconhecido ou complexo. Entendemos como ela se estrutura para então aplicá-la da melhor forma. Por isso que mais que saber o percurso da língua esse conhecimento é voltado também para o uso contemporâneo. Conhecendo sua história, se compreende o presente e se joga luz no futuro.

REFERÊNCIAS

- BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *História da Língua*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *História da linguística*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.
- LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) *Manual da linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LÓPEZ-MENCHERO, Fernando; QUILES, Carlos. *A grammar of modern Indo-European*. 2017. Disponível em: <<https://indo-european.info/a-grammar-of-modern-indo-european-third-edition.pdf>> Acesso em: 10 de outubro 2019.
- PLATÃO. *Diálogos: Teeteto - Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973. p. 118-194.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

A aula de língua (s) com masmorras e dragões: o *Role Playing Game* (RPG) no desenvolvimento de competências socioemocionais no Ensino Médio.

Davi Ferreira Alves da Nóbrega (PPGLE/UFCG)
João Leonel de Farias Silva (PET-Letras/UFCG)
Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento (PET-Letras/UFCG)
Orientadora: Laura Dourado Loula Régis (UFCG)

RESUMO

Hoje, sabemos que o processo de aprendizagem em sala de aula está muito além de adquirir conhecimentos de uma determinada disciplina, visto que também é dever da educação fornecer uma formação humana e cidadã para os estudantes, pois eles são agentes de transformação na sociedade. O próprio mercado de trabalho, principalmente após o advento da globalização e das novas tecnologias, demanda do trabalhador capacidades socioemocionais. Tendo em vista essa necessidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia a formação dos professores, o planejamento dos currículos das escolas brasileiras e a elaboração de livros didáticos, detalha algumas competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas pelos aprendizes, tais como a empatia, a criatividade, a cooperação, o respeito e a adaptação. Com isso, é preciso pensar em metodologias que possam desenvolver essas habilidades, a fim de auxiliar os professores a lidar com essas exigências. Nessa direção, as metodologias ativas proporcionam um ensino de línguas contextualizado, em que o aprendiz é ativo e reflexivo. A gamificação, ou seja, a didatização de jogos e brincadeiras em sala de aula desloca o aprendiz de uma postura passiva, cristalizada pelos paradigmas tradicionais de ensino, para uma abordagem interativa, simultaneamente lúdica e pedagógica. Diante disso, o Role- Playing Game (RPG), também conhecido como jogos de interpretação de papéis, auxilia na criação de um ambiente autônomo-colaborativo, sendo um gênero de jogo em que os participantes assumem o papel de personagens imaginários, em um mundo fictício a ser criado junto de um mediador, também chamado de narrador ou mestre do jogo. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é apresentar o RPG como alternativa para aprendizagem de línguas articulada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Para isso, nos baseamos nas concepções de Vygotski (2003) para a aprendizagem, assim como nos estudos de Rodrigues (2004), Bacich e Moran (2018), entre outros. Os resultados iniciais apontam que o RPG é uma metodologia ativa que se configura como uma ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras competências, dentre elas as socioemocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Ativa; RPG; Ensino-Aprendizagem de Línguas; Competências Socioemocionais.

Introdução

Por muito tempo, a educação foi baseada em um paradigma tradicional, em que o professor é visto como dono do saber e o aprendiz como uma folha de papel em branco, isso é ressaltado sobretudo pelas teorias comportamentalistas/behavioristas de aprendizagem, defendidas pelos psicólogos Watson e Skinner. No contexto de aprendizagem de línguas, seja as maternas ou as estrangeiras, podemos visualizar essa concepção tradicional

nas atividades estruturais, mecanicistas e repetitivas, em que não é realizado um trabalho de reflexão sobre as línguas, tornando-a algo artificial, que não faz parte da realidade dos estudantes. No entanto, com as teorias interativas de aprendizagem, desenvolvidas pelos psicólogos Vygotsky e Piaget, que enxergam o aprendente como um ser pleno de conhecimentos, experiências e história, assim como Wallon que enfatiza a afetividade no processo de aprendizagem e também Ausubel que evidencia a importância da significação na aprendizagem, ou seja, um ensino que faça sentido para a vida do sujeito, surge um novo paradigma.

O paradigma emergente, no cenário de ensino-aprendizagem de línguas, demanda do aprendente muito mais interação e reflexão sobre a língua. Agora, a língua é vista de forma contextualizada a partir de um gênero que tem uma função social na vida dos aprendentes, evidenciando um propósito comunicativo. A gramática também é vista dentro desse gênero, de forma contextualizada, e as regras estruturais são descobertas a partir da reflexão que é ligada à leitura. Esse paradigma implica também na organização escolar e nas atividades que são realizadas na escola. A Escola da Ponte, fundada em Portugal por José Pacheco, é um exemplo de educação emergente. Essa escola não segue um sistema baseado em seriação, em ciclos, nem em salas de aulas, as crianças e jovens definem o que querem estudar e desenvolvem projetos de pesquisa, em grupos ou individuais.

Algo muito semelhante acontece no Projeto Âncora, que desde 2012 propõe uma filosofia inovadora de educação, baseada na Escola da Ponte, que objetiva formar cidadãos capazes de transformar a sociedade de forma equilibrada e sustentável. Os estudantes aprendem a partir de experiências diretamente ligadas à realidade deles, de forma personificada, ou seja, a matemática pode ser apreendida construindo um skate, um xadrez, desenhando, em síntese produzindo uma atividade que tenha sentido para o aprendente. Eles também desenvolvem projetos que estão diretamente ligados aos problemas que encontram em suas realidades e aprendem a ser participativos politicamente e a se manifestarem de forma respeitosa e ética.

Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que competências socioemocionais como a empatia, a criatividade, a cooperação, o respeito e a adaptação devem ser desenvolvidas na escola, observa-se que até mesmo as escolas tradicionais têm se modificado. As Escolas Cidadãs-Integrais, por exemplo, fogem de um modelo tradicional padrão, importando-se com o desenvolvimento do protagonismo do aprendente, através de metodologias ativas. Porém, não são todas as escolas cidadãs que fogem do tradicional, até porque não é tão simples implantar um ensino totalmente inovador em escolas que por muito tempo foram tradicionais. Muitas vezes falta estrutura, alimentação, engajamento da comunidade, da direção, dos professores, dos estudantes e também do próprio governo, pois é ele quem decide quais escolas passarão pela reforma para tornarem-se cidadãs.

Diante desses fatos, acreditamos que a melhor forma de promover mudança é a inserção de metodologias ativas por parte dos professores. Acreditamos que o RPG, jogo de interpretação de papéis configura-se como uma metodologia ativa muito significativa para uma quebra de paradigmas, sobretudo quando pensamos na aula de língua (s). Sendo assim, o objetivo desse trabalho é apresentar o RPG como alternativa para aprendizagem de línguas articulada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Para isso, nós realizaremos um estudo de natureza bibliográfica a partir de teóricos e pesquisadores que discutam sobre metodologias ativas e RPG, em

seguida, descrevemos nossas experiências de implementação enquanto mestres/narradores em escolas públicas de Campina Grande.

Fundamentação Teórica

De acordo com Kuhn (1991), os paradigmas são modelos universalmente conhecidos e aceitos pela comunidade científica, eles buscam respostas para problemas colocados pela ciência. Porém, ao longo dos anos, com as transformações sociais, novos problemas surgem e nem sempre o paradigma atuante consegue resolvê-los efetivamente. Fava (2018) destaca que as grandes mudanças tecnológicas ocorridas no século XXI impactaram a sociedade e conseqüentemente a educação, o trabalho mecânico está sendo substituído por inteligências artificiais, ou seja, há uma valorização do desenvolvimento de outras competências de trabalho, como o empreendedorismo, a criatividade e a inteligência interpessoal, saber lidar com o outro. As novas tecnologias e as redes sociais afetaram também as emoções das pessoas, por isso o mercado de trabalho também requer inteligência intrapessoal, saber lidar consigo mesmo e ser adaptável.

Então, com o intuito de resolver esses novos problemas surge o paradigma emergente para o ensino-aprendizagem de língua (s), para compreender as diferenças entre o paradigma tradicional e o emergente elaboramos um quadro comparativo baseado em Lima e Padilha (2018):

Paradigma Tradicional	Paradigma Emergente
<ul style="list-style-type: none">● Técnico-cientista;● Racionalismo, individualismo e pragmatismo;● Cartesianismo e mecanicismo;● Pedagogia Behaviorista;● Ensino descontextualizado e pouco interativo;● Aspectos afetivos e intersubjetivos não são fomentados;● Pedagogia quantitativa;● Ênfase na transmissão de conhecimentos do professor, o aluno apenas acumula e absorve o conhecimento;	<ul style="list-style-type: none">● Leitura de mundo globalizante, holística, totalidade indivisível;● Todo = unidade complexa;● Construção do conhecimento;● Interação do sujeito com o objeto;● Sujeito coletivo;● Pedagogia contextualizada;● Valorização das experiências vividas pelo sujeito;● Formação política e ética;● Princípios humanitários;● Ênfase na aprendizagem do aprendiz, sua emergência, criatividade e criticidade;

No paradigma emergente, o conhecimento é visto como uma unidade complexa, há uma abertura para a interdisciplinaridade e os conhecimentos de gramática, leitura e escrita são vistos de forma conectada. Sendo assim, o aprendente consegue vislumbrar uma função comunicativa e social para os conhecimentos aprendidos. Competências sociais como ética, pensamento crítico, autonomia e criatividade também são valorizadas, pois compreende-se que a escola é responsável pela formação cidadã do educando. As metodologias ativas, baseadas nesse paradigma, surgem como estratégias que facilitam o trabalho reflexivo sobre a língua e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas são estratégias de

ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Elas dão ênfase ao papel protagonista do aprendente e ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo.

Nessa perspectiva, os autores supracitados salientam que a aprendizagem por histórias e jogos são elementos poderosos de motivação, encantamento e produção de conhecimento, o que a torna mais rápida e mais próxima da vida real. No contexto de aprendizagem de língua estrangeira, Araújo (2016) verificou que a utilização dos jogos no aprendizado de língua inglesa propicia momentos de interação entre os estudantes e o professor e é ótimo para a aquisição de vocabulário, assim como a revisão de conteúdos estudados anteriormente. Já a aprendizagem a partir da narrativa aproxima o leitor de saberes que se interligam ao seu cotidiano, superando, nessa direção, o maniqueísmo pedagógico que categoriza o estudo literário em correto x incorreto, belo x feio, ou verdadeiro x falso. Isso porque a literatura não cabe na dualidade, “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, por que faz viver”. (CANDIDO, 2002, p. 85)

Rodrigues (2004) defende o uso do RPG (Role-Playing Game) como ferramenta para a aplicação de uma pedagogia da imaginação que auxilia no desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita. Com base nessa pedagogia, o autor destaca três passos fundamentais para escrever, o primeiro é ter uma base de histórias, um conjunto de exemplos que sirvam como modelo de uma narrativa. O segundo é ter uma plateia para compartilhar, aplaudir, criticar e debater as histórias. E o último, é a orientação do aprendiz por uma pessoa capacitada para entender o funcionamento da narrativa. Sendo assim, o RPG é um jogo que consegue unir aspectos de uma aprendizagem baseada em em narrativas.

Discussão

Como funciona o RPG?

O RPG (Role Playing Game) é um jogo de interpretação de papéis e de estratégia, em que o objetivo principal é construir uma história a partir da colaboração de personagens e um mestre/narrador. Dessa maneira, não é um jogo de ganhar e perder, pois não estimula a competição entre os personagens, mas a cooperação, a criatividade e a imaginação através do trabalho em equipe. Os RPG são baseados em temáticas diversas, podem ser medievais, futurísticos, modernos, a depender do sistema utilizado ou criado pelo mestre. As fichas dos personagens são baseadas na temática e no sistema escolhido. Existem sistemas com fichas mais complexas como a de Dungeons & Dragons (D&D), jogo de fantasia medieval desenvolvido por Gary Gygax e Dave Arneson, publicado em 1974, nos Estados Unidos. Assim como também existem fichas mais simples, como Heróis de Electrum, um RPG de super-heróis em formato de minijogo, criado por Raphael Lima no Brasil.

A partir das fichas os jogadores descrevem a origem, as características e as habilidades do personagem. O mestre/narrador, que no contexto escolar normalmente é o professor, planeja uma aventura repleta de

interpretação, exploração e combate, que pode ser criada a partir de livros literários, filmes, séries, ou a partir de um universo proposto pelo manual de RPG. Vale salientar que durante o jogo os personagens são livres para tomarem suas escolhas, é por isso que o planejamento do mestre é extremamente volátil, modificando-se a partir da interação dos personagens com a história.

RPG e conteúdos conceituais

Toledo (2014), em uma proposta para o ensino de profissões, lista alguns conteúdos que se inter-relacionam com o jogo de RPG e profissões. Para geografia, pode-se explorar o mundo rural brasileiro, localização e orientação geográfica, dinâmica climática, recursos de energia e geopolítica dos alimentos. Para história, os tempos históricos, estado e religiosidade, Brasil colônia. Sociologia e Filosofia, estrutura social, desigualdade social, ética, liberdade, igualdade, ideologia, cidadania. Matemática, Física e Química, Grandezas e Medidas, Funções Geométricas, Reações Químicas, Movimento e Gravitação. Em Arte, Música, Artes Visuais, Teatro, Dança. E por fim, em Língua Portuguesa, Leitura e Interpretação, Funções da Linguagem, Gêneros Literários (narrativo, lírico e dramático), Produção de Textos e Elementos da Narração (narrador, personagem, enredo, espaço, tempo e diálogo). Em apenas um jogo, o aprendente pode entrar em contato com diversas disciplinas e explorar suas múltiplas inteligências (Gardner, 1994). Na vida, os conhecimentos não são fragmentados, eles se inter-relacionam e juntos constituem muitas atividades sociais, que fazem parte do cotidiano dos jogadores. É essa visão holística que faz com que o estudante se motive e se engaje mais no aprendizado.

No contexto de aula de língua (s), a literatura pode ser um ótimo ponto de partida, pois possibilita o estudo da língua e desperta conteúdos relacionados à arte, à história, à sociologia e à filosofia, entre outros. Como o RPG é processual, o professor de língua (s) pode trabalhar a leitura do texto literário, assim como os conteúdos gramaticais junto à produção escrita, figuras de linguagem, substantivos e adjetivos em textos narrativos, por exemplo. O campo de leitura e de escrita é muito mais ampliado a partir do personagem, pois o aprendente se sente à vontade, dentro de um mundo que é seu. Esse pertencimento e identificação aguça a criatividade e propicia uma maior progressão textual em termos estruturais, culturais e imaginativos.

Pensando no aprendizado de língua estrangeira (LE), o RPG é uma possibilidade de atividade para o desenvolvimento da compreensão e produção oral, já que o jogo demanda a escuta atenta dos estudantes e a fala ativa através dos personagens. É muito comum utilizar jogos de interpretação em LE, principalmente para a prática da produção oral, desta forma o RPG pode tornar esses jogos mais elaborados, divertidos e complexos, explorando de maneira mais efetiva as potencialidades dos estudantes e os aspectos estruturais da língua, como a fonética. Também é o momento de entrar em contato com a cultura (s) da língua alvo, conhecer costumes, comportamentos, explorar o que é ainda estrangeiro. Numa perspectiva plurilíngue, o jogo também seria o cenário perfeito para os estudantes, seja de língua materna ou estrangeira, entrarem em contato com outras línguas e quem sabe, a partir desse contato, se sensibilizarem para o aprendizado de outras línguas.

RPG e competências socioemocionais

São várias as competências socioemocionais que podem ser trabalhadas durante o jogo de RPG. O comportamento ético é bem evidenciado no jogo, principalmente quando os personagens são heróis. Alguns jogadores querem matar ou violentar membros da própria equipe ou personagens não-jogáveis (NPCs), que são interpretados pelo mestre. Outros podem desenvolver um comportamento autoritário, ganancioso, vaidoso, individual e precipitado, mas assim como a vida, os comportamentos no jogo também têm consequências. Quanto ao individualismo e o autoritarismo, normalmente os jogadores tendem a enxergar rapidamente que os desafios precisam de cooperação e trabalho em equipe, que é mais fácil enfrentar um desafio ou um monstro/vilão em equipe que sozinhos. Assim, todos os personagens são valorizados por suas diferenças únicas, fomentando um aprendizado personificado e coletivo.

A precipitação e a violência podem acarretar mais dificuldades, o personagem pode matar alguém inocente sem saber, ou prejudicar a si mesmo, principalmente quando quer destruir os membros da própria equipe. Algumas situações podem ser resolvidas apenas com diálogo, isso lhes ensina que antes de tomar uma atitude é preciso ouvir o outro e que o diálogo pode ser uma ferramenta poderosíssima e bem menos prejudicial que um combate físico. Um líder autoritário deixa a equipe desunida e desestabilizada, por isso é importante saber liderar com paciência, aprendendo a escutar o grupo e a valorizar o que há de melhor em cada personagem. Um bom líder motiva a equipe e a torna mais segura e confiante para enfrentar qualquer desafio. Esse aspecto de liderança é extremamente importante para o mercado de trabalho e também para trabalhos em grupos desenvolvidos no próprio âmbito escolar.

Muitas emoções passam o jogo, por isso é importante ter inteligência intrapessoal para lidar com elas. Ao matar um personagem inocente por precipitação, por exemplo, os personagens podem se sentir extremamente culpados, por isso eles devem desenvolver resiliência. A empatia é extremamente importante para criar motivação e ajudar quem precisa, se não há empatia o personagem tende a se distanciar da narrativa. A adaptação é importante não só para imprevistos que podem ocorrer no enredo como também para o contato com outras culturas, é preciso respeitar as culturas e adaptar-se ao comportamento delas.

Desafios da implementação do RPG na aula de língua (s)

A implementação do RPG tem muitas vantagens, mas também alguns desafios. Um deles é o tempo, o jogo precisa de no mínimo de 1h30min para ser jogado, isso pode ser um pouco complicado para escolas com aulas curtas e fragmentadas. Nesse caso, é preciso aliar-se a um professor de outra disciplina ou desenvolver a atividade em um contraturno ou horário vago. É preciso que haja vários mestres na turma, para que sejam formados vários grupos de seis pessoas. Isso requer a cooperação de outros professores, de um grupo que trabalha com RPG ou da formação de alguns estudantes como mestres. É possível jogar com um só mestre, porém cada personagem será controlado por várias pessoas, o que tornará o jogo mais limitado. Realizamos nossas intervenções com o

auxílio de nosso grupo de estudo *Taverna Literária*, que reúne professores em formação, da área de Letras, História e estudiosos de áreas que não estão diretamente ligados à licenciatura, como Psicologia. Salientamos, a partir de nossas experiências, que o RPG não garante a participação de todos, existe sempre aqueles estudantes que são muito introspectivos, por isso é importante não impor o jogo de forma obrigatória. A dificuldade de imersão pode atrapalhar bastante o jogo, é necessário que os jogadores compreendam que estão interpretando o personagem, isso quer dizer que eles devem falar e agir como os personagens e não como eles mesmos.

O mestre precisa policiar-se para não ser autoritário e não limitar as ações dos personagens, é preciso saber improvisar e ter criatividade. Alguns professores podem não se sentir tão à vontade com a falta de controle e a necessidade de improvisação e criatividade. Por último, quando pensamos no trabalho com a literatura, o professor deve ter cuidado na construção da aventura, para não tornar a obra enfadonha e desinteressante. É importante também, não usar o texto literário apenas como pretexto para o estudo da gramática, isso irá empobrecer a literatura e torna-la desagradável para os aprendentes.

Conclusão

O RPG configura-se como uma metodologia ativa que proporciona, através da narrativa e do jogo, a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em um eixo conceitual, o professor pode desenvolver a leitura e a escrita de forma significativa, pois os aprendizes visualizam a funcionalidade prática, sobretudo de aspectos estruturais da língua, que muitas vezes parecem artificiais para os estudantes. Vale salientar que a compreensão e produção oral também podem ser trabalhadas, sobretudo quando pensamos no contexto de língua estrangeira, em que o aprendiz desconhece o código da língua e precisa compreender a fonética e a fonologia a partir da experimentação.

São múltiplas as habilidades socioemocionais que podem ser desenvolvidas com o uso dessa metodologia, entre elas se destacam a ética, o respeito, a empatia, a liderança, a cooperação, a adaptação e a resiliência. Essas habilidades serão fundamentais no espaço escolar e nos demais espaços sociais que serão ocupados pelos aprendizes, principalmente no mercado de trabalho e no exercício cidadão. Sendo assim, através do uso do RPG no contexto escolar, seja nas aulas de línguas ou de outras disciplinas, consegue-se responder às demandas sociais da atualidade, cumprindo o seu papel enquanto formadora humana.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. A. F. de. *Let's play games! O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública*. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. 1.ed. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Editora 34, 2002

FAVA, R. *Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil*. Porto Alegre: Penso, 2018.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LIMA, V. V.; PADILHA, R. de Q. *Trajetória das práticas educacionais*. In: Reflexões e inovações na educação de profissionais de saúde. Série Processos educacionais na saúde. v. 1. Rio de Janeiro.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RODRIGUES, S. (2004). *Roleplayng game: e a pedagogia da imaginação no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

TOLEDO, E.A. *RPG como estratégia de ensino: uma proposta para o ensino de profissões*. Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático- Pedagógicas, Paraná, v.II, 2014.

VYGOTSKI. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A abordagem da Intercompreensão de línguas românicas (IC) no Brasil: os impactos e desafios futuros / *L'approche de l'Intercompréhension de langues romanes (IC) au Brésil: les impacts et défis dans l'avenir*

Emerson Patrício de Moraes Filho¹
Josilene Pinheiro-Mariz (orientadora)²

RESUMO

A Intercompreensão de Línguas Românicas (IC) tem se apresentado como um novo paradigma de ensino de línguas. Essa abordagem tem origem na Europa nos anos de 1990 e chega ao Brasil nos anos 2000. Em pouco mais de dez anos de sua chegada ao Brasil, a IC tem despertado o interesse de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras (LE) e de língua materna (LM) de todo o país. No presente trabalho, buscamos analisar os impactos da IC no Brasil e mostrar os desafios futuros dessa abordagem. Este trabalho é resultado de nossa pesquisa de mestrado desenvolvida no POSLE-UFCG, junto a professores de LE de todo o Brasil. O corpus da nossa análise é constituído por 167 questionários, elaborado na plataforma do *google docs* (Formulários *GOOGLE*) e enviado para o e-mail dos colaboradores. Nossa análise é feita à luz da sociolinguística, com base em Castellotti e Moore (2002). Os resultados demonstram que ao longo desses anos a IC se tornou conhecida de muitos professores e pesquisadores, sobretudo da área de francês língua estrangeira (FLE), mas ainda há muito trabalho a ser feito para que os princípios dessa abordagem sejam (re)conhecidos pela maioria dos professores de LE e de LM.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão de línguas românicas; Professores de línguas; Brasil.

RÉSUMÉ: L'intercompréhension des langues romanes (IC) se présente comme un nouveau paradigme de l'enseignement des langues. Cette approche a ses origines en Europe dans les années 1990 et elle arrive au Brésil dans les années 2000. En un peu plus de dix ans de son arrivée au Brésil, l'IC a suscité l'intérêt d'enseignants et de chercheurs de langues étrangères (LE) et de langue maternelle (LM) de tout le pays. Dans le présent travail, nous cherchons à analyser les impacts de l'IC au Brésil et à montrer les défis futurs de cette approche. Ce travail est le résultat de notre recherche de Master développée au sein du POSLE-UFCG, auprès des professeurs de LE de tout le Brésil. Le *corpus* de notre analyse comprend 167 questionnaires, élaborés sur la plateforme *Google Documents* (Formulaires *GOOGLE*) et envoyés par courrier électronique aux collaborateurs. Notre analyse est faite à la lumière de la sociolinguistique, basée sur Castellotti et Moore (2002). Les résultats montrent qu'au fil des ces années, beaucoup d'enseignants et de chercheurs ont connu l'IC, en particulier dans le domaine du français langue étrangère (FLE), mais il reste encore beaucoup à faire pour que les principes de cette approche soient connus de la plupart des enseignants de LE et de LM.

MOTS-CLÉS: Intercompréhension des langues romanes; Professeurs de langues; Brésil.

¹ Mestrando pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (POSLE-UFCG).

² Professora doutora da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (POSLE-UFCG).

1 Introdução

A abordagem da Intercompreensão de línguas românicas (ILR ou IC) tem se apresentado como um novo paradigma no ensino de línguas. Essa abordagem tem origem na Europa nos anos de 1990 e chega ao Brasil nos anos 2000. Em pouco mais de dez anos de sua chegada ao Brasil, a IC tem despertado o interesse de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras (LE) e de língua materna (LM) de todo o país.

A IC é uma das quatro abordagens plurais das línguas e das culturas existente na didática de línguas. Do ponto de vista metodológico, a IC consiste, *grosso modo*, no ensino-aprendizagem de várias línguas (de mesma raiz linguística) ao mesmo tempo, de forma articulada, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos: tanto de sua língua materna como de outras LE. Além da IC, a didática de línguas conta também com outras abordagens plurais, a saber: a abordagem intercultural (que favoriza a reflexão sobre as trocas entre indivíduos de culturas diferentes e, por consequência a abertura à alteridade); a didática integrada das línguas (que se apoia nos conhecimentos linguísticos anteriores dos aprendizes para a aprendizagem de uma nova língua); e o despertar para as línguas (que coloca em prática atividades de observação, de escuta, de comparação, de reflexão, com o objetivo de desenvolver uma abertura à diversidade linguística) (Ministère de la Culture et de la Communication, 2015, p.6).

Nós chamamos “abordagens plurais das línguas e das culturas” abordagens que implementam atividades de ensino-aprendizagem que implicam ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (CARAP, 2009, p.5). Essas abordagens se opõem às abordagens ditas “singulares”, nas quais o único objeto de atenção levado em conta nos procedimentos didáticos é uma língua ou uma cultura particular, tomada isoladamente (CARAP, 2009, p.5).

Segundo a professora Regina Célia da Silva (2013), a IC chega ao Brasil “a partir de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma Galanet” (SILVA, 2013, p.97). A autora acrescenta que:

Em 2005, a IC foi apresentada na Universidade Federal da Paraíba e, em 2007, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN), pelo prof. Jean-Pierre Chavagne, do Centro de Línguas da Universidade Lumière de Lyon 2. Posteriormente, em 2008, esse mesmo professor ofereceu uma oficina de formação para professores do Estado do Paraná que integrava o projeto Ação para o Letramento criado e coordenado pela professora Lúcia Cherem, do Departamento de Línguas Modernas da UFPR (DELEM), com o apoio do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp (CEL) através da professora Rosa Nery e a Secretaria da Educação do Estado Paraná (SILVA, 2013, p.98).

Portanto, nesses pouco mais de dez anos que a IC chegou ao Brasil, essa abordagem vem despertando o interesse de professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras e de língua materna de todo o país.

No presente trabalho buscamos analisar os impactos da IC no Brasil, a partir dos resultados preliminares de nossa pesquisa de mestrado, a qual se encontra em fase de análise. A pesquisa foi desenvolvida junto a professores e pesquisadores da área de línguas estrangeiras e de língua materna de todo o país.

Na próxima seção, descrevemos os pressupostos teóricos da abordagem da Intercompreensão, em seguida, detalhamos a metodologia utilizada na pesquisa e, por fim, apresentamos os resultados obtidos na análise.

2 Pressupostos teóricos

A Intercompreensão (IC) é uma prática muito antiga. Ela é muito comum entre viajantes, comerciantes e habitantes de regiões fronteiriças. Encontram-se muitos relatos históricos de navegadores (a exemplo de Cristóvão Colombo) e de viajantes que testemunham essa prática. Assim, a intercompreensão foi considerada por muito tempo a língua franca dos iletrados. Na prática, a intercompreensão consiste em:

Uma forma de comunicação plurilíngue na qual cada um compreende as línguas dos outros e se expressa na(s) língua(s) que domina, estabelecendo assim uma equidade no diálogo, ao mesmo tempo em que desenvolve, em diferentes níveis, o conhecimento de línguas que se tem competências de recepção (ou seja, de compreensão) e não de produção³ (MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, 2015, p.3).

Portanto, a intercompreensão é uma prática natural e espontânea, que todo falante emprega (mais ou menos bem) em situação de contato com locutores de línguas desconhecidas ou pouco conhecidas, quando não há uma língua comum de comunicação entre os interlocutores. Essa prática é mais bem sucedida quando os interlocutores falam línguas de mesma raiz linguística, a exemplo das línguas românicas ou neolatinas (como o português, o espanhol, o francês, o italiano, etc.).

Apesar de ser uma prática antiga, a intercompreensão só foi entrar nos documentos oficiais e enquanto prática didática efetiva nos anos 90 do século XX, e, embora nos últimos 30 anos a IC tenha construído uma base científica sólida em termos didático-metodológicos, essa abordagem de ensino de

³ une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue, tout en développant, à différents niveaux, la connaissance de langues dans lesquelles on a des compétences de réception (c'est à dire de compréhension) et non de production.

LE vem encontrando muitas barreiras⁴ para se consolidar nos currículos escolares e universitários.

Tradicionalmente, as formações em línguas estrangeiras – sejam elas em nível escolar, em escolas de idiomas, ou em nível universitário – são ofertadas separadamente, ou seja, cada língua é ensinada/aprendida isoladamente. Dessa maneira, se forma uma representação estanque das línguas criando distâncias entre elas pouco pertinentes e que mantêm a ideia que aprender uma nova língua necessita sempre de partir do zero⁵ (CADDÉO; JAMET, 2013, p.35). Por outro lado, na didática da intercompreensão as línguas são ensinadas/aprendidas de forma simultânea e articulada, e as comparações entre elas são incentivadas, inclusive com relação à língua materna do aluno. Portanto, nessa abordagem, os conhecimentos dos alunos tanto de sua língua materna (LM), como de outras línguas estrangeiras (LE) que eles dominam servem de passarelas (ou pontes) para a aprendizagem de outras LE. Assim, as comparações entre as línguas ao invés de constituírem um entrave para a aprendizagem de novas LE, como tradicionalmente são consideradas, tornam-se procedimentos benéficos e proveitosos, graças às semelhanças entre as línguas.

Portanto, a abordagem da IC implica uma reconfiguração dos paradigmas de ensino em relação às abordagens singulares. Sua introdução nas práticas efetivas em sala de aula requer, em primeiro lugar, uma ampla difusão dos seus pressupostos teórico-metodológicos. Assim sendo, um dos objetivos de nossa pesquisa consistiu em saber se a IC é conhecida pelos professores de línguas estrangeiras e de língua materna no Brasil.

Na próxima seção descrevemos nossa metodologia e, na sequência, mostramos os resultados da nossa análise.

3 Metodologia

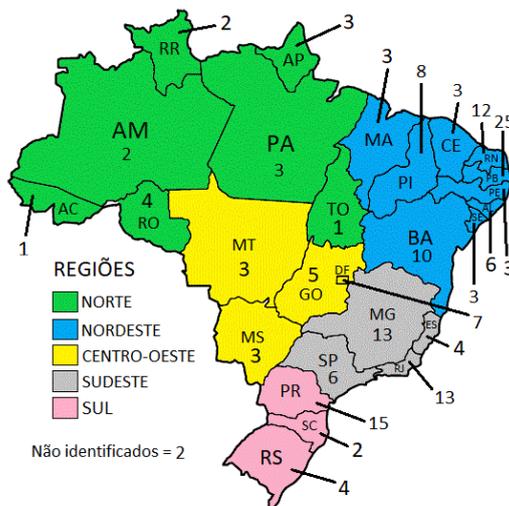
Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário elaborado na plataforma do *google docs* (Formulários GOOGLE) e enviado para o e-mail dos colaboradores. Portanto, nossa pesquisa é de base documental, a qual é constituída por 167 questionários. Os colaboradores da nossa pesquisa são professores de línguas estrangeiras e de língua materna de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal. A imagem 1 ilustra o número de colaboradores por estado da federação.

Imagem 1: número de colaboradores por estado

⁴ Barreiras que vão desde as políticas linguísticas até as próprias representações dos professores de LE.

⁵ Se forme une représentation étanche des langues créant des distances entre elles peu pertinentes et qui maintiennent l'idée qu'apprendre une nouvelle langue nécessite toujours de partir de zéro.

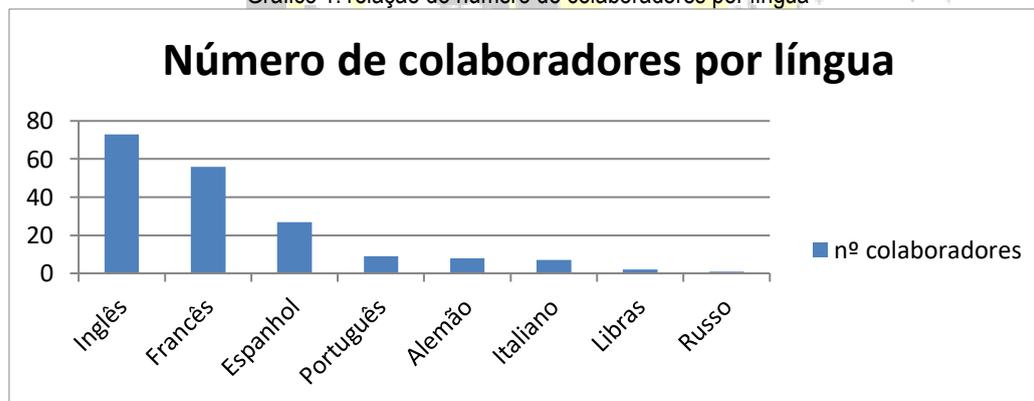
IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019



Fonte: dados da pesquisa 2019.

Esses professores são representantes de 8 línguas distintas: 73 professores de língua inglesa; 56 de língua francesa; 27 de língua espanhola; 9 de língua portuguesa; 8 de língua alemã; 7 de língua italiana; 2 de libras e 1 de russo. O gráfico 1 ilustra bem a proporção de colaboradores em cada língua.

Gráfico 1: relação do número de colaboradores por língua



Fonte: dados de pesquisa 2019.

Esses professores atuam em escolas de nível básico, em universidades (públicas e privadas) e em cursos livres (Alianças Francesas, escolas de idiomas, cooperativas de ensino de língua e associações) de todo o Brasil: 125 professores atuam em universidades públicas (entre estaduais e federais); 3 professores atuam em universidades privadas; 3 em escolas de aplicação; 2 em institutos federais; 11 em escolas de ensino básico (entre privadas e públicas); 25 em escolas de idioma; 4 em cooperativas de ensino de línguas; e 2 como professores particulares. Quanto ao nível de escolaridade dos colaboradores: 22 possuem graduação; 5 possuem especialização; 16 são mestrandos; 31 são mestres; 15 são doutorandos; 67 são doutores; 1 é pós-doutorando; e 10 são pós-doutores.

Na próxima seção apresentamos os resultados da nossa análise.

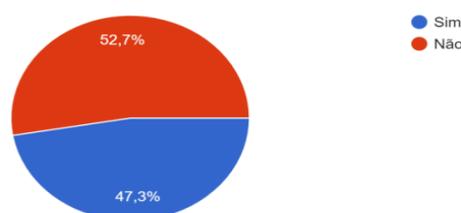
4 Os impactos da IC no Brasil

Em nosso questionário, na questão 10, buscamos saber se os professores conheciam ou já tinham ouvido falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas. Essa questão foi fechada, de cujas alternativas eram “sim” ou “não”. O resumo das respostas encontra-se no gráfico 2:

Gráfico 2: relação dos professores que conhecem a IC

10. Você conhece ou já ouviu falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC)?

167 respostas



Fonte: dados de pesquisa 2019.

Como se pode perceber no gráfico 2, o percentual de professores que não conhecem a IC é ligeiramente maior do que os que a conhecem. No total, 88 dos 167 professores afirmaram nunca ter ouvido falar dessa abordagem, somando um percentual de 52,7%. Já os que afirmaram conhecer a IC, ou pelo menos ouviram falar, somam 79 professores, correspondendo a um total de 47,3% dos colaboradores. Portanto, a maioria desses professores não conhece a IC.

Quando analisamos separadamente os professores de cada língua, obtemos os seguintes resultados: dos 73 professores de inglês, 50 não conhecem a IC e 23 a conhecem; dos 56 professores de francês, 43 conhecem a IC e 13 não a conhecem; dos 27 professores de espanhol, 12 conhecem a IC e 15 não a conhecem; dos 9 professores de português, 4 conhecem a IC e 5 não a conhecem; dos 8 professores de alemão, 3 conhecem a IC e 5 não a conhecem; dos 7 professores de italiano, 3 conhecem a IC e 4 não a conhecem; e, por fim, dos 2 professores de libras e 1 de russo, nenhum conhece a IC. Esses dados podem ser bem percebidos na tabela 1:

Tabela 1: percentual de professores que conhecem a IC por língua.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Professor de...	Conhece a IC	Não conhece a IC	Total
Inglês	31,5%	68,5%	73 professores
Francês	76,8%	23,2%	56 professores
Espanhol	44,5%	55,5%	27 professores
Português	44,5%	55,5%	9 professores
Alemão	37,5%	62,5%	8 professores
Italiano	43%	57%	7 professores
Libras	0%	100%	2 professores
Russo	0%	100%	1 professor

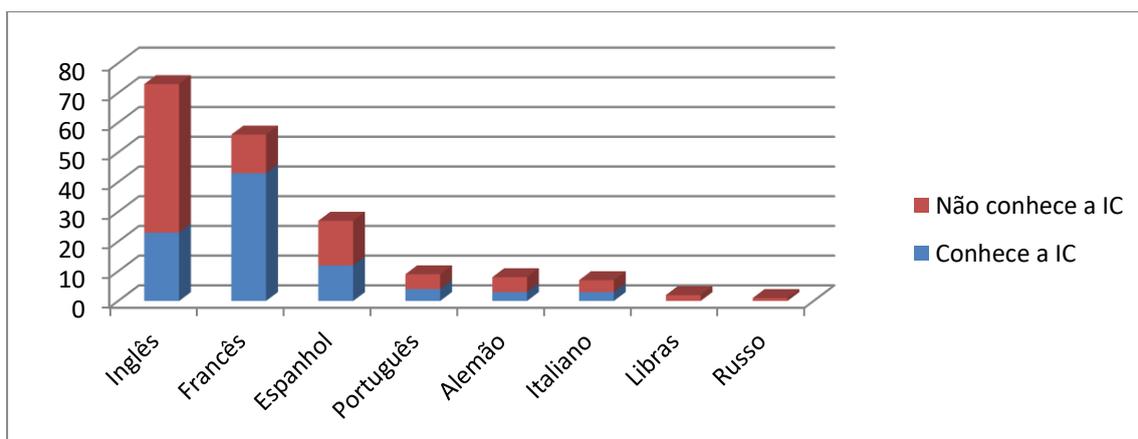
Fonte: dados de pesquisa 2019.

Como se pode observar na tabela 1, excetuando-se os professores de libras e de russo, cuja amostra foi muito reduzida para se tirar alguma conclusão nesse sentido –, os professores de inglês são os que, proporcionalmente, menos conhecem a IC: apenas 1/3 a conhecem. Por outro lado, os professores de francês são os que, proporcionalmente, mais conhecem essa abordagem de ensino de línguas. Já entre os professores de espanhol e de português, o percentual dos que conhecem a IC é igual: 44,5%. Logo atrás, com apenas 1% a menos de professores que conhecem essa abordagem em relação ao espanhol e ao português, vêm os professores de italiano, representando 43% destes. Por fim, os professores de alemão são os que menos conhecem a IC, depois dos professores de inglês. Inclusive, o percentual de professores de inglês e de alemão que conhecem essa abordagem é muito próximo: apenas 6% de diferença, mesmo considerando as proporções diferentes.

Em resumo, podemos afirmar que a maioria dos professores de francês conhece a IC (76,8%), ou pelo menos ouviram falar dessa abordagem. Em seguida, pouco menos da metade dos professores de espanhol, português e italiano conhece essa abordagem. Por fim, a maioria dos professores de inglês e de alemão não conhece a IC. Dessa forma, podemos dizer que a IC é mais conhecida entre os professores de línguas latinas, sobretudo do francês, uma vez que, entre os professores de línguas germânicas (inglês e alemão), essa abordagem é menos conhecida. Essa proporção pode ser melhor observada no gráfico 3:

Gráfico 3: proporção de professores que conhecem a IC por língua.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

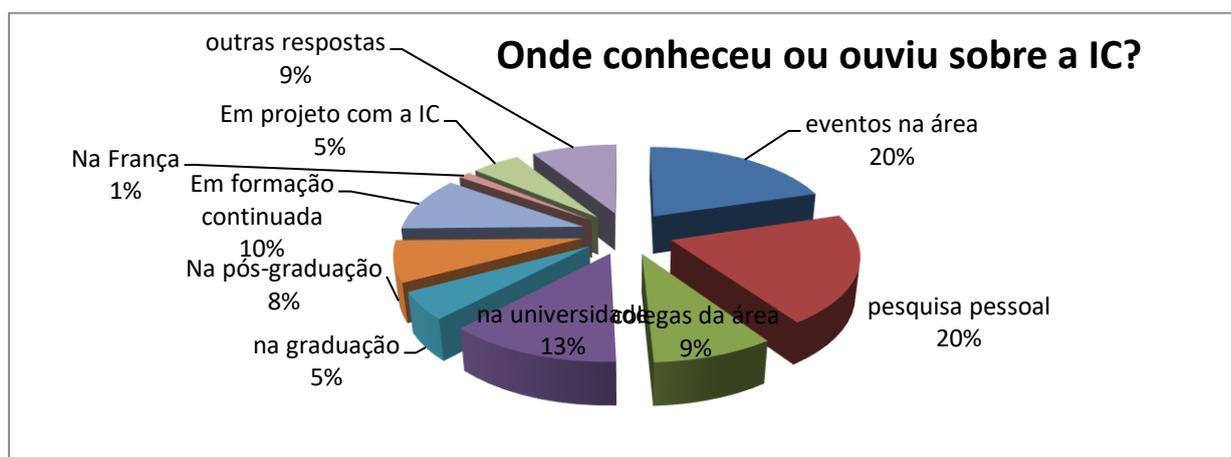


Fonte: dados de pesquisa 2019.

Como se percebe no gráfico 3, em todas as línguas, salvo o francês, o percentual de professores que conhecem a abordagem da Intercompreensão foi inferior a 50%. Apenas entre os professores de francês esse percentual foi superior a 50%. Podemos, inclusive, afirmar que essa abordagem é amplamente conhecida no meio dos professores dessa língua, alcançando mais de dois terços. Isso se explica pelo fato de que a abordagem da IC teve início no seio das línguas românicas e, por isso, teve um alcance maior dentre os professores dessas línguas. Além disso, como vimos acima, no Brasil, a IC foi apresentada “a partir de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma *Galanel*” (SILVA, 2013, p. 97). Portanto, como se percebe nos números apresentados acima, a IC é amplamente conhecida entre os professores de francês no Brasil, apesar de a grande maioria não utilizar essa abordagem em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, parece que essa abordagem ainda não teve um alcance suficiente entre os professores das outras línguas latinas e entre os professores de línguas germânicas (a exemplo do inglês e do alemão) esse alcance foi ainda mais rarefeito.

Na sequência, buscamos saber, dentre os professores que afirmaram conhecer a IC, de que maneira tomaram conhecimento sobre essa abordagem. A pergunta era aberta e as respostas foram muito variadas. Dentre as respostas, 20% dos professores disseram ter conhecido essa abordagem por meio de eventos na área (congressos/conferências/colóquios/oficinas/seminários). Outros 20% disseram ter tomado conhecimento sobre a IC por meio de pesquisas pessoais (artigos científicos/livros/*internet*). 13% desses professores disseram ter conhecido essa abordagem na universidade, sem mencionar nenhuma especificidade em relação ao contexto. Outros 5% disseram ter tido contato com a abordagem na graduação e 8% na pós-graduação. Já 10% a conheceram em formações continuadas. Além disso,

9% desses professores afirmaram ter conhecido a IC por meio de colegas que trabalham com essa abordagem. 5% afirmaram ter participado de projeto com a Intercompreensão. Apenas 1% desses professores afirmou ter conhecido a IC na França, sem especificar o contexto. Vale salientar que outros colaboradores também disseram ter conhecido a IC na França, mas como esses especificaram o contexto nós os colocamos em outras categorias supracitadas. Por fim, 9% dos professores deram outras respostas. O percentual de cada resposta dada pelos colaboradores pode ser bem observado no gráfico 4:



Fonte: dados de pesquisa 2019.

Como se pode perceber no gráfico acima, os eventos da área (congressos/conferências/colóquios/oficinas/seminários) tiveram um papel muito importante na divulgação da IC no Brasil. Assim, a participação dos professores e dos pesquisadores em eventos da área é de grande relevância para que as ideias se difundam e sejam conhecidas pela maioria dos profissionais. Ocupando o mesmo percentual de importância (20%), as pesquisas pessoais dos professores (leituras de artigos científicos, de literatura especializada, de livros e de informações na *internet*) também foram muito importantes para que muitos desses professores tomassem conhecimento sobre a abordagem. Portanto, a publicação desses documentos é fundamental na difusão das pesquisas e para que outros pesquisadores da área tomem conhecimento sobre teorias e abordagens de ensino.

Quando somamos todos os que tiveram contato com a IC na universidade, entre graduação e pós-graduação, obtemos um total de 26% de professores. Considerando que a universidade deve ser o principal meio por onde os professores devem aprender sobre novas teorias e abordagens de ensino de línguas, aparentemente essa abordagem teve pouca penetração nas universidades brasileiras. Fica claro, portanto, a necessidade de se criar, na graduação e na pós-graduação, disciplinas que abordem a teoria da Intercompreensão.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

As formações continuadas também tiveram um papel importante na divulgação da IC: 10% dos professores tiveram contato com essa abordagem por meio delas. De fato, a atualização contínua dos professores é muito importante para que se tenha conhecimento sobre novas teorias e abordagens de ensino. A formação profissional é sempre um processo inacabado, que necessita de uma constante autocrítica e de uma busca de aperfeiçoamento. Os professores que não buscam novos conhecimentos estão sujeitos a reproduzir ideias e concepções desatualizadas e/ou inadequadas.

Em seguida, 9% desses professores conheceram a IC por meio de colegas da área que trabalham com essa abordagem. Portanto, é notória a importância, para esses profissionais, de terem contato com as pesquisas dos seus pares. É por meio dessas relações que muito desses professores tomam conhecimento sobre as novas pesquisas e sobre as novas teorias na área.

Além desses, outros 5% dos professores afirmaram ter participado de projetos com a IC na universidade. Por fim, 9% dos professores deram outras respostas ou simplesmente não responderam. Dos que explicaram encontramos as seguintes respostas:

P92	Com esse nome é uma modalidade relativamente nova, mas esse tipo de abordagem já existe desde os estudos filológicos e de gramática comparada. Fui professora de filologia românica, gosto de gramática histórica e de ler texto na língua original. Já trabalhei em projetos como o Bivalence, cujo eixo era IC.
P130	Estou conhecendo agora – um nome novo para um conceito antigo, em minha opinião. Acredito que o plurilinguismo sempre existiu – mas que a intercompreensão nem sempre existe entre pessoas que falam a mesma língua!

Excertos 1: dados de pesquisa 2019.

Como se percebe nas respostas desses professores, a Intercompreensão é uma abordagem de ensino de línguas relativamente recente, mas é uma prática muito antiga. De fato, os estudos comparados das línguas, denominados de estudos filológicos, tiveram início no século XIX. No entanto, esses estudos se restringiam a especialistas da área que tinham por finalidade identificar as transformações sofridas nas estruturas das línguas ao longo da história e das regularidades entre línguas de mesma raiz linguística. Esses estudos não chegaram a dar origem a nenhuma abordagem de ensino de línguas. A abordagem da Intercompreensão, do ponto de vista da sua conceptualização teórica na didática de línguas e da sua aplicação em contextos reais de ensino de línguas, só acontece nos anos 90 do século passado. Dessa forma, o ensino simultâneo e comparado das línguas só teve início há 30 anos. Portanto, é um equívoco dizer (como afirma P92) que essa abordagem teve início nos estudos

filológicos. Por outro lado, P130 afirma que o plurilinguismo sempre existiu, “mas que a intercompreensão nem sempre existe entre pessoas que falam a mesma língua”. De fato, o plurilinguismo sempre existiu, pois se trata de um fenômeno histórico e social. No entanto, a didática do plurilinguismo, como já mencionado, existe há 30 anos. Além disso, ainda que a intercompreensão nem sempre exista entre pessoas que falam o mesmo idioma não implica dizer que não possa acontecer entre pessoas que falam línguas diferentes. Com um pouco de treino e de dedicação é possível, em relativamente pouco tempo, que haja intercompreensão entre falantes de línguas diferentes: de mesma raiz ou até mesmo de origens diferentes. Esse fato pode ser comprovado ao longo da história, em relatos de viajantes e navegadores, e também nas diversas experiências realizadas com essa abordagem em vários países do mundo.

Considerações finais

Como vimos, a IC ainda é desconhecida da maioria dos professores de LE e de LM, salvo exceção entre os professores de FLE, em que 76,8% dos professores a conhecem. A situação é ainda mais agravada entre os professores de línguas germânicas, onde menos de 1/3 conhece essa abordagem. Portanto, além do fato da IC estar ausente da maioria dos currículos pedagógicos dos cursos de formação em Letras Estrangeiras Modernas e de Letras Vernáculas do Brasil, essa abordagem ainda não é (re)conhecida pela maioria dos professores. Esse fato evidencia o grande desafio que ainda temos pela frente, em fazer com que essa abordagem seja inserida nas formações (tanto de formação docente como de formação de ensino básico) e nas políticas linguísticas. A implementação da IC no Brasil ainda se encontra em fase inicial e o primeiro desafio que temos pela frente é em fazer com que essa abordagem seja conhecida pela maioria dos professores de LE e de LM. Dessa forma, a divulgação da IC em trabalhos científicos e em eventos da área é fundamental para que isso aconteça.

REFERÊNCIAS

CADDÉO, S. ; JAMET, M-C. *L'intercompréhension* : une autre approche pour l'enseignement des langues. Hachette : Paris, 2013.

CONSELHO DA EUROPA – QECR. *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa, 2001.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *l'intercompréhension*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Paris : 2015. Disponível em :

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-etlangues-de-France.

Acesso em 29 jan. 2019.

SILVA, Regina Célia da. *Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios*. In. Revista de Italianística XXVI



Mafalda e as tiras cômicas: reflexões sobre a leitura na aula de ELE em uma abordagem comunicativa

Mikaele Barbosa Fernandes^{*21}
Prof. Me. Allyson Raonne Soares do Nascimento^{**}

RESUMO

Diversos materiais podem ser utilizados pelos professores de espanhol como Língua Estrangeira (ELE) com o intuito de trabalhar a leitura, dentre eles podemos destacar as tiras cômicas. Nosso estudo tem como objetivo demonstrar a viabilidade da utilização das tiras cômicas nas aulas de ELE sob uma abordagem comunicativa, a partir da personagem Mafalda do cartunista argentino Quino. Destacam-se aqui as tiras-cômicas em virtude de estas estarem mais perto da realidade dos alunos, motivando os aprendizes a leitura e participação em sala de aula. Sobre a metodologia adotada para nossa pesquisa, definimos nosso trabalho como um estudo qualitativo, bibliográfico e documental. Como fundamentação teórica, em relação as reflexões sobre a leitura na aula de ELE, utilizamos Garcez (2001) e Moita Lopes (2001), a respeito dos gêneros e das tiras cômicas temos as considerações de Marcuschi (2002) Lucena (2007) e Ramos (2017). Assim, a leitura das tiras cômicas da personagem Mafalda sob uma abordagem comunicativa cumpre um relevante papel na área de aprendizagem de ELE, pois é notório que o aprendiz pode atuar efetivamente no processo de leitura, trazendo suas experiências e conhecimentos de mundo, enriquecendo seus conhecimentos culturais do mundo hispânico e exercitando dessa forma seu pensamento e comentário crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Tiras-cômicas; Abordagem comunicativa e Leitura; Mafalda.

RESUMEN

El uso de la lectura en clases de idiomas extranjeros, tiene como uno de sus propósitos despertar el hábito de lectura del alumno, también puede presentar oportunidades para desarrollar en el alumno su capacidad de interpretación, comprensión y pensamiento crítico. Los profesores de español como lengua extranjera (ELE) pueden utilizar varios materiales para trabajar en la lectura, entre los que podemos destacar las historietas. Nuestro estudio tiene como objetivo demostrar la viabilidad del uso de las historietas en las clases de ELE bajo un enfoque comunicativo, del personaje Mafalda del dibujante argentino Quino. Destacam-se aqui as tiras-cômicas em virtude de estas estarem mais perto da realidade dos alunos, motivando os aprendizes a leitura e participação em sala de aula. Sobre a metodologia adotada para nossa pesquisa, definimos nosso trabalho como um estudo qualitativo, bibliográfico e documental. Como base teórica en relación con las reflexiones sobre la lectura en la clase de ELE, utilizamos Garcez (2001) y MoitaLopes (2001), con respecto a los géneros y las historietas tenemos las consideraciones de Marcuschi (2002) Lucena (2007) y Ramos (2017).) Por lo tanto, la lectura de las tiras cômicas del personaje Mafalda bajo un enfoque comunicativo juega un papel relevante en el área de aprendizaje de ELE , ya que es notable que el alumno pueda actuar efectivamente en el proceso de lectura, aportando sus experiencias y conocimiento del mundo, enriqueciendo su conocimiento cultural del mundo hispano y, por lo tanto, ejercer su pensamiento crítico y comentario.

PALABRAS CLAVE: historietas; Enfoque comunicativo y lectura; Mafalda.

¹ *Graduada em Espanhol por Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande-PB-Brasil. mikaelebarbosaferrandes@gmail.com

^{**} Mestre em Espanhol por Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande-PB-Brasil. Allyson.espanhol15@gmail.com

1 Introdução

O uso da leitura nas aulas de línguas estrangeira, tem como uma de suas finalidades despertar no aluno o hábito de ler, também pode apresentar oportunidades para desenvolver no aprendiz sua capacidade de interpretação, compreensão e pensamento crítico. Diversos materiais podem ser utilizados pelos professores de espanhol como Ensino de Língua Estrangeira (ELE) com o intuito de trabalhar a leitura, dentre eles podemos destacar as tiras cômicas.

Acredita-se que desenvolver em alguém o hábito de ler, ao longo das aulas e trabalhar com compreensão a partir do que foi lido é uma proposta muito significativa no momento da aprendizagem, julgando que a mesma provoca o amadurecimento das ideias dos alunos, ampliando o conhecimento de forma qualitativa e quantitativa, ajudando a melhorar sua capacidade de sobrevivência numa cultura altamente letrada. Assim um dos materiais de leitura que chamam atenção dos alunos de toda as idades são as tiras cômicas, por considerá-las mais próximas .

As imagens, o cômico, a crítica social, a ideologia, estão presentes nos textos que contribui para a motivação do leitor em realizar o exercício de compreensão. As tiras cômicas mostra múltiplas possibilidades que podem ser desenvolvidas a favor do mesmo e tem como objetivo principal motivar o aluno/leitor a trabalhar com o gênero discursivo as histórias como estratégia no ensino de língua espanhola. Sendo possível também destacar como objetivos específicos a metodologia utilizada nas histórias como processo viabilizador para a construção de conhecimento na aprendizagem de espanhol, mostrando assim sua importância ao que diz respeito à abordagem de múltiplos temas e a formação do aluno. Possibilitando a educação baseada no diálogo entre professor e aluno partindo do princípio de igualdade, a que se refere esse tipo de linguagem.

Neste trabalho ressaltamos, o tipo de abordagem proposta, tiras cômicas e a eficácia quando utilizado no ensino de língua espanhola, partindo da proposta de se perceber a falta de metodologia mais elaborada para se desenvolver o trabalho com uma leitura e interpretação de texto, ou seja, destacamos sua abordagem comunicativa e sua estratégia de leitura uma vez que se mostram interessantes nos aspectos de leitura, assim, considera-se de suma importância para a prática do professor em trabalhos com destaques de gêneros para o aluno/leitor que estão mais próximo da realidade do mesmo, com o objetivo de fazer os recursos fundamentais para compressão do espanhol .

Compreende-se que a leitura facilita a aprendizagem de língua estrangeira, destacando como um apoio sócio comunicativo para o aluno, a tratasse de um momento interativo, pois o aluno passa a interagir cada vez mais com os aspectos sociais. A partir disto nota-se também uma descontração do momento do exercício de leitura levando o mediador a uma abordagem comunicativa mais dinâmica, mostra também um momento de interação não somente do aluno/texto como também aluno/aluno/texto.

A metodologia adotada neste trabalho faz parte de consulta bibliográfica na qual permitiu fazer tais

considerações, buscando aqui estabelecer uma base para inibir a discussão metodológica, uma vez que este é fundamentado em conhecimentos de documentação e bibliografia a qual se destacam autores que ressaltam a importância de trabalhar com o gênero discursivo e as tiras como apoio metodológico no ensino do aluno nas aulas, Nesta expectativa abordamos primeiramente os conceitos e logo após os exemplos para sua aplicação como instrumento viabilizador na aprendizagem.

2 Reflexões sobre a leitura na aula de ELE

As discussões sobre o uso de leitura como objeto de estudo nas aulas de língua materna e estrangeira avançaram de forma significativa, isso se dá pelo fato de que a leitura é capaz de realizar nos alunos ou seja leitura prazerosas de fácil compressão, Estas discussões vão desde os estudos das teorias: teorias de decodificação, teorias cognitivas e teorias interacionais para viabilizar ou nortear a leitura; ou até mesmo de técnicas e estratégias. De acordo com os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) o hábito de ler é fundamental no processo de ensino/aprendizagem do aluno, pois destaca-se como uma das tarefas do professor de desenvolver a prática de leitura no ensino de língua estrangeira estudada e de elaborar técnicas e estratégias de leitura com o intuito de desenvolver no aluno a capacidade de ler e interpretar textos.

Garcez (2001) trabalha com o conceito de leitura, definido como:

Um processo complexo e amplo de decodificação de signo e de compreensão e intervenção do mundo que se faz rigorosas ao cérebro e as emoções. Lida com a capacidade simbólica e com que implica signos, frases, argumentos, provas formais e informais, ações e motivações. Implica especialmente em elementos de linguagens mas também nas experiências de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2001, p. 23).

Nesta expectativa a leitura cumpre um relevante papel na área de aprendizagem, pois está conectada ao mundo das memórias diretas e objetivas e são primordiais ao enriquecimento do senso crítico e do desenvolvimento cognitivo para a efetivação de uma leitura reflexiva.

A leitura é um processo complexo que implica no reconhecimento de aspectos linguísticos e extralinguísticos. Podemos destacar os principais modelos de leitura que são utilizadas em sala de aula, umas mais que outras, mas que contribuem para o crescimento intelectual do aluno. A primeira a ser abordada é o modelo ascendente, que segundo Leffe (1996) e Kato (1985) compreende a leitura que se pauta apenas nas informações contidas no texto a ser um modelo que se restringe aos dados do texto e não leva em consideração outros aspectos do leitor tendo assim uma compreensão restrita dos aspectos intertextuais, tornando-se assim uma "atividade subjetiva do sujeito leitor".

O segundo modelo de leitura é o descendente que permite ao leitor relacionar o texto a conhecimentos adquiridos anteriormente. Nesse modelo o leitor é capaz de fazer predições de narrativas e relacionar com fatos da realidade social que foi acumulado ao longo dos anos, nessa perspectiva o leitor pode formar conceitos baseado no seu conhecimento de mundo através da leitura literária.

Para Rodrigues (2011) tanto o modelo ascendente como descendente são monológicos pelo fato de que o ascendente se centra apenas no texto, enquanto que o descendente apenas na opinião do leitor. Moita Lopes (2001) também afirma que nesse sentido, existe um grau de interação mútua dos conhecimentos entre o texto e o leitor. Esta perspectiva de leitura seria a mais satisfatória, uma vez que através dela leva o aluno para desenvolver habilidades comunicativas em contextos reais de uso da linguagem. O ato de ler vai além da sala de aula, pois ela corresponde uma prática que acompanha toda a vida de um indivíduo nos mais diversos contextos socio interativos.

Como nos mostra Bezerra (2002) “amplia a unidade de estado, no mais a palavra, porém é definição e defende a ideia de significado do texto está na mente do leitor”. (BEZERRA, 2002, p. 145). Para que o texto a ser trabalhado cumpra com seu objetivo e relevante as finalidades que esta vem a propor ao aluno/leitor.

Moita Lopes (1996) considera a leitura um processo ao mesmo tempo perceptivo e cognitivo. Nessa hora a interação pode ser usada como ferramenta de compreensão de leitura dos textos, a hora se dá de acordo com o leitor participativo e cooperador através de seus conhecimentos de mundo. O autor, que por meio de sua linguagem acessível, colabora com o leitor em termos de interpretação via texto.

Observa-se que a teoria interacionista de leitura é uma prática constantemente utilizada pelos professores pois ela tem a finalidade de estabelecer uma relação de proximidade entre leitor e autor de maneira mais rápida interage com o autor de modo que amplia seu aspecto crítico. Como nos mostra Bezerra (2002), compreende-se que os textos elegidos pelo professor tem que ter uma finalidade motivadora no aluno, o ato da leitura não pode ser algo aleatório e sem significado.

Em destaque Garcez (2001) afirma que “A leitura feita para estudar desenvolver o interesse de buscar a qualificação profissional” (GARCEZ, 2001, p. 29), especialmente nas aulas de língua espanhola que desinibe o aluno em um momento de interação no ensino de espanhol.

3 Definição de Tiras

As tiras cômicas são em todo mundo, conhecidas com uma formas de que , parece-nos aceitável supor que haja uma tendência maior a apropriações das produções humorísticas quando delas se faz menção. É o caso de todas as citações feitas no início deste estudo, extraídas de diferentes obras teóricas ligadas. Desse modo pretendemos constatar que há uma inclinação para a percepção de que as tiras sejam cômicas, independentemente do nome de base a elas dadas (tira ou tirinha) ou dos complementos empregados. Trata-se, portanto, de um gênero relativamente estável, com uma instabilidade na forma de se referir a ele, rotulada de forma “autoritária”. Outra questão que se coloca é que se todas as referências, ou sua grande maioria, referem a um mesmo gênero, quais são os motivos que levam a essas formas plurais para se referir à mesma produção multimodal?

Como mostra Ramos (2017) os complementos das expressões tendem a revelar a abordagem dada às

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

tiras ou o olhar que se tem sobre elas, ora ligadas ao campo jornalístico, ora ao humor, ora à linguagem dos quadrinhos. A necessidade de se atribuir um desses complementos temáticos pode funcionar como uma espécie de reforço ao termo de base, de modo a orientar o leitor para onde o autor quer levar seu texto. Um exemplo: um pesquisador que queira observar a circulação de tiras extraídas dos cadernos diários dos jornais, daria destaque à expressão “tira jornalística” ou outra equivalente.

Essa explicação, a nosso ver plausível, evidencia, por outro lado, que não existe no país uma familiaridade em relação ao nome desse gênero. A busca por um complemento é um indicador disso. Outro sinal é o uso do sufixo diminutivo no termo “tirinha”, tal sufixo pode conotar que se trata de um formato pequeno, horizontal, equivalente a poucas colunas de jornal, como de fato as tiras são. Ou ainda fazer um comentário a um caráter infantil delas, posto que há no país um histórico de associação das tiras ao leitor infanto-juvenil. Não por acaso, os cadernos infantis dos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, foram batizados, respectivamente, de *Folhinha* e *Estadinho*. Mas também pode levar o leitor a ver de forma onde se referir a elas, ponto que se alinha à discussão feita aqui.

O uso plural e sinonímico das expressões pode apresentar algumas dificuldades no campo acadêmico. A primeira e mais evidente é o fato corriqueiro de se usar bem mais de uma forma para se referir a um mesmo gênero. Se comparadas, as investigações sobre o tema e as menções a ele feitas podem acarretar dúvidas e questionamentos se, de fato, tratam de um mesmo gênero, posto que existem diferenças. Outra fragilidade pode ser observada no leitor ou no pesquisador que tiver contato com tais estudos, se esta busca precisão, algo comum no campo científico, encontra dispersão.

A dispersão tende a influenciar também o campo educacional. Sem uma forma mais constante precisa a ser referida tende-se a estimular a pluralidade, o que pode, numa situação extrema, confundir. Não por acaso o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), prova aplicada anualmente pelo Governo Federal em âmbito nacional, registra em suas questões, formas diferenciadas para se referir às tiras, todas de cunho cômico.

A leitura das provas do Enem revela termos como “tira”, “tirinha”, “texto”, “historinha”, “quadrinhos” e “charge” (caso chocante, posto que, evidentemente, não se trata de uma charge). Os responsáveis pela elaboração das perguntas parecem perceber as marcas genéricas vinculadas ao humor, como demonstram os enunciados dos testes. Mas a escolha de parte das palavras em evidência fica vaga com relação ao nome do gênero, interpretação reforçada pelo uso de termos semanticamente amplos (texto, quadrinhos). Se observamos com atenção, ainda mais num momento em que os quadrinhos e as tiras aparecem explicitamente em documentos oficiais do Governo ligados à escola, como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), conforme registra Ramos (2017).

Tendo como base os pontos das teorias de Bakhtin e de Maingueneau a respeito dos gêneros, Ramos (2017) tem defendido que as tiras compõem um conjunto de gênero, um campo maior que agrega diferentes gêneros autônomos. Em comum, tais produções teriam a tendência de serem narrativas, de compartilharem recursos próprios da linguagem quadrinhos. As tiras mostram que existem diferentes gêneros, o mais comum que é usado no Brasil, tanto nas páginas dos jornais impresso quanto nas virtuais, é o das tiras cômicas ou simplesmente tiras. A expressão é uma tradução de “*comicstrip*”, importada dos Estados Unidos nas primeiras décadas do século passado junto com as produções em quadrinhos que vinham de lá.

4 Biografia de Quino

Quino nasceu como Joaquín Salvador Lavado no dia 17 de julho de 1932 na cidade de Mendoza, Argentina. Recebeu o apelido desde pequeno para diferenciá-lo de seu tio Joaquín Tejón, pintor e desenhista publicitário, com quem aos 3 anos descobriu sua vocação. Seus pais eram espanhóis de Andaluzia, mas ambos faleceram quando Quino ainda era criança. Após terminar a escola primária o pequeno Joaquín decidiu inscrever-se na Escola de Belas Artes de Mendoza, a qual abandonaria anos depois para dedicar-se exclusivamente a desenhar quadrinhos.

Em 1954, com 18 anos, Quino instalou-se precariamente em Buenos Aires e perambulou pelas redações de todos os jornais e revistas em busca de emprego. A revista *EstoEs* foi a que finalmente publicou sua primeira página de humor gráfico. Em 1963, lançou seu primeiro livro, *Mundo Quino*, uma compilação de quadrinhos humorísticos mudos.

Figura 3 - Quino por Quino



Fonte: <http://mafalda.dreamers.com>

5 Mafalda

Mafalda é a personagem ícone de Quino e um verdadeiro fenômeno mundial até hoje. Suas histórias foram publicadas apenas de 1964 a 1973. Através da aparente inocência de uma garotinha de 6 anos, o desenhista reflete e trata de temáticas sobre a política, economia e a sociedade em geral, sempre com um toque de humor. A menina Mafalda ama os Beatles, a democracia, os direitos das crianças, a leitura, a paz e as panquecas. Odeia James Bond, as armas, a guerra e tomar sopa, e sonha com “consertar” o mundo.

Mafalda foi levada a mais de 30 países e virou garota-propaganda de diversas campanhas, cartões-postais e selos. Além disso, foi homenageada em dezenas de exposições na Argentina e no exterior. Sua vigência é um grande reconhecimento à qualidade do trabalho de Quino e ao carisma dos personagens que criou, e não deixa de ser também uma prova de que o mundo não mudou tanto desde então.

Figura 4 - O mundo de Mafalda



Fonte: <http://mafalda.dreamers.com>

6 Gênero discursivo

As tiras, para Bakhtin (2006), constroem uma das definições mais recorrente do que sejam gêneros do discurso. Estes seriam “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 279), que auxiliariam os sujeitos da interação nos processos de comunicação sócio historicamente situados, como se pode compreender a partir da leitura da definição, a constituição dos gêneros não seria excessivamente rígida, mas, maleável, moldando-se conforme a situação comunicativa. Seria a cristalização de um ponto de equilíbrio entre aspectos regulares e recorrentes e outros, difusos, que poderiam inclusive consolidar outro gênero. Como sintetiza o autor,

[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2000, p. 302)

Dessa forma os pontos de equilíbrio seriam apontados através das características comuns e regulares aos gêneros do discurso, como nos traz o autor, estes teriam um tema, uma estrutura composicional e um estilo, manifestados de duas formas: primárias ou secundárias. O que caracterizam os gêneros primários é a produção em situações espontâneas de comunicação, como as diferentes formas de produção do diálogo oral. Os gêneros secundários surgem a partir dos primários, aparecem no que Bakhtin (2000) chamou de forma de comunicação mais complexa e evoluída, manifestada numa (re)criação dos gêneros primários nos secundários, o que fica mais nítido na língua escrita. Um caso que poderia ser citado como exemplo é a reprodução de um diálogo num romance.

Bakhtin(2000) coloca o tema nas atividades humanas, quaisquer atividades, e não só nas literárias, como vinha sendo feito até então. Trazem, como consequência, uma pluralidade de gêneros nas práticas interativas. Esses princípios teóricos influenciaram uma série de estudos sobre o assunto, ora se aproximando teoricamente do autor russo, ora reavaliando seus conceitos. De acordo com Marcuschi (2002) “Os gêneros não são instrumentos enrijecendo da ação criativa” (MARCUSCHI, 2002, p.19). Caracteriza-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e práticos, acerca das funções comunicativas e cognitivas, estas são de difícil definição formal.

Compreendesse que trabalhar com gêneros discursivos requer do professor certas habilidades, como por exemplo planejar uma sequência adequada para desenvolver melhor esta habilidade com seus alunos. Segundo Marcuschi (2002), a seleção de gênero também é outro fator relevante, principalmente na área da leitura, pois quando um professor tem o prazer de trabalhar com um gênero discursivo com a finalidade de motivar o aluno a ampliar seu desejo de ler, é importante que eleja gêneros distintos sem complexidade que motivem o aluno a desenvolver a prática de leitura visto que os mesmos demonstram uma grande deficiência no ensino de língua espanhola.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Nesse trabalho vimos o uso do cómico como estratégia de leitura, como também trabalhar com a abordagem comunicativa que há neste gênero no ensino de espanhol pois existem por trás desse gênero aparentemente fácil muitos pressupostos que podem ser aproveitados para a aprendizagem. Segundo Lucena (2008)

[...] muito mais que diversão garantida, as tiras são narrativas que possibilitam a seus autores o questionamento da realidade observada, podendo dessa forma construir críticas aos vários temas que compõem uma sociedade, sugerindo então, que o leitor perceba situações que até mesmo o motive a estabelecer sua própria opinião (LUCENA, 2008, p. 31).

Observe a tira que segue abaixo:

Figura 5 - Mafalda no mundo democrático



Fonte: <http://mafalda.dreamers.com>

Na tira existe um questionamento que faz com que o leitor possa refletir acerca dos valores sócio-político do mundo. O recurso utilizado na tira cômica foi a ironia com que a personagem Mafalda trata a respeito de seu governo e dos demais. Nota-se uma crítica universal de forma generalizada sobre os maus governos que fazem parte do mundo, Mafalda faz-se de forma irônica uma crítica a democracia pois traz o significado da palavra democracia, governo em que o povo exerce a soberania. A crítica está inserida na 2ª frase pois sabemos que não é o povo que exerce a soberania, neste caso a definição da palavra democracia é irônica.

Figura 6 - Mafalda e as inovações na revolução social



Fonte: <http://mafalda.dreamers.com>

Esta tira tem como tema a revolução social que consiste em inovações radicais da população sejam elas políticas ou econômicas. Nesse momento o aluno/leitor tem que utilizar de estratégias para compreender a mensagem, pois seria voltada a um leitor que já tem um conhecimento de mundo e política. Para chegar a uma compreensão da tira o leitor deve estar inserido no contexto do que é a revolução social, ou seja, esta é uma leitura que está relacionado ao modelo cognitivo de leitura.

Neste momento as teorias de decodificação, cognitivas e interacionistas adicionam ao gênero e realiza no aluno/leitor o incentivo na prática de leitura. As tiras-humorísticas utilizam-se de estratégias discursivas para chegar ao humor. Com isso o leitor atua coma possibilidade de dupla interpretação. As tiras-episódios a temática e ponto chave para alcançar o humor. Esta atua em uma determinada situação

Segundo Mendonça (2002) "As atividades de produção é sempre possível pedir aos alunos que criem suas próprias tiras" (MENDONÇA, 2002, p. 204) Neste sentido trabalhar com as tiras cômicas também vai além da leitura pois a partir de uma leitura cômica o professor pode exigir um pouco mais de seus alunos como por exemplo pedir para que eles criem sus próprias tiras desta maneira estaria também trabalhando outras estratégias da língua espanhola que es escrever. Dessa forma o professor estaria estimulando também a imaginação das crianças e dos adolescentes.

Como nos mostra Mendonça(2002, p. 205), para entender as várias mensagens das vinhetas, é necessário entender a linguagem específica delas e também observar o visual e o verbal. Com o passar do tempo, nesse meio tempo, os autores dos quadrinhos acabaram desenvolvendo uma linguagem específica, e isso estava aparecendo de acordo com a criatividade dos atores. É com estes tipos de trabalho que a imaginação dos alunos faz com que eles consigam uma aprendizagem significativa do que está sendo trabalhado na sua vida de ensino/aprendizagem da língua espanhola.

O público que geralmente ganha a preferência dos quadrinhos é, na maioria dos casos, crianças e adolescentes. Mas esse tipo de gênero acaba conquistando cada vez mais adultos, que por

muitas vezes já são leitores conscientes e conseguem interpretar a mensagem dentro das histórias em quadrinhos. De acordo com Cabral (2007) para entender as várias mensagens das vinhetas, é necessário entender a linguagem específica delas e também observar o visual e o verbal. Com o passar do tempo os autores dos quadrinhos acabaram desenvolvendo uma linguagem específica, e isso estava aparecendo de acordo com a criatividade dos autores.

Figura 7 - Mafalda e suas reflexões existenciais



Fonte: <http://mafalda.dreamers.com>

Na tira Mafalda, começa apenas pensando, na última é que ela compara a humanidade a um sanduiche, onde aparece o uso da metáfora como uma descrença e reflexão existencial.

Figura 8 - Mafalda e suas descrenças sobre o governo



Fonte: <http://mafalda.dreamers.com>

Na tira observamos que hoje, no Brasil, devido ao estereótipo do “político ladrão” percebemos a descrença do cidadão em relação à política e ao governo como um todo. Essa descrença se dá pelo fato das informações sobre o mau uso do dinheiro público, nepotismo, tráfico de influência, abuso de autoridade e de poder, entre outros.

Conclusão

Concluimos que as tiras cumprem várias propostas pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, tanto na sua língua materna como também numa língua estrangeira, neste caso o espanhol. Isso funciona como uma ferramenta relevante/significativa nas aulas, pois

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

contribui para o momento de aprendizagem do aluno, dando-lhe condições de interagir em seu ambiente, seja na escola ou no ambiente social em que está inserido.

A leitura aqui é vista como um ponto primordial para essa prática, que visa propor ao indivíduo diferentes condições de aprendizagem para ser desenvolvido. Uma vez que, o universo de tiras permeia várias áreas do conhecimento. Provocando assim a maturidade dos alunos/leitores estabelecendo a interação entre eles.

Durante muito tempo as tiras foram rejeitadas na escola por serem consideradas como algo superficial que não contribuíram na formação dos alunos, mas agora está provado que ela se manifesta como um importante aliado na aprendizagem do indivíduo.

Através da leitura de uma faixa o aluno pode percorrer vários cenários, pois estes são carregados de cultura, ideologias, aspectos sociais de uma determinada população, aspectos políticos e estruturas gramaticais, além de serem divertidas, tendo em vista que temas de uma forma humorística tem a capacidade de atrair a atenção dos alunos. As mesmas oferecem múltiplas condições para o professor poder desenvolver atividades em aulas de língua estrangeira, uma vez que possibilitam a adaptação do diálogo entre professor e aluno.

Deste modo, é possível afirmar que o trabalho com as tiras nas aulas de língua estrangeira é a melhor maneira de promover e estimular a interação e despertar nos alunos o desejo de ler, bem como aqueles que desenvolvem a compreensão e interpretação dos mesmos, podendo indicar seu uso para reconhecer as questões culturais, valorização e conhecimento do mundo promovido por tal veículo de comunicação, bem como reforçar a formação do espírito crítico, construindo assim o perfil do cidadão capaz de demonstrar opinião e também avaliar os assuntos e ainda receber orientação de alguém.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GARCEZ, L. *Técnica de redação: O que é preciso para bem escrever*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LEFFE, V. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sangra-Luzzato, 1996.
- LUCENA, I. C. A. *A metáfora conceptual em Mafalda*. João Pessoa: 2007.
- LUCENA, I. C. A. de O. *O resgate da leitura das metáforas conceptuais em Mafalda gerando humor: uma análise polifônica*. 2008, (mestrado em letras ciências humanas Universidade Federal da Paraíba, 2008).

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENDONÇA, M. R. S. Em um gênero quadra e ensino: a história e quadrinho . In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada – A natureza social educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

RAMOS, P. *Tiras cômicas*. 1 ed. São Paulo: Parábolas editorial, 2017.



Grupo de Discussão 15:



A LEITURA COMO PRÁTICA INTERATIVA: POR
Nacional de Línguas e Linguagens
UMA MEDIAÇÃO PRODUTIVA EM SALA DE

AULA

Estratégias de andaimagem em eventos da oralidade incorporados à sala de aula do Ensino Médio / *Scaffolding* strategies in orality events incorporated into High School classroom

Mariza Ledjane Alves dos Santos (UFCG)
Natália Coelho Bagagim (UFCG)
Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)

RESUMO

No cenário educacional, inúmeras têm sido as preocupações com um ensino comprometido com a aprendizagem eficaz. Incontáveis são as estratégias sugeridas para o alcance desse objetivo. As reflexões em torno do ensino têm contribuído para a realização de práticas que propiciem de forma significativa a efetivação da aprendizagem; entre essas reflexões, destaca-se o conceito de andaimagem. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva analisar as estratégias de andaimagem nos eventos da oralidade em sala de aula do 1º ano do Ensino Médio, fundamentada na Sociolinguística Interacionista Escolar de Bortoni-Ricardo (2004: 2012), que se preocupa com os acontecimentos do *aqui* e do *agora* da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, cuja abordagem é qualitativa. Desse estudo, constatamos que o professor realiza estratégias de andaimagem na oralidade por possibilitar a contextualização - suscitando conhecimentos já construídos pelo aluno; a associação, por meio da pergunta direta; e a reconceptualização - criação de espaços para reflexão do aluno em torno do que ele sabe, das suas expectativas de aprendizagem, para a criação de novos conceitos. Ficam claros, portanto, os esforços do docente na condução do ensino mediante a andaimagem, em que os estudantes, por meio da mediação, são sujeitos do próprio processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Interacionista; Andaimagem/Mediação; Oralidade.

ABSTRACT

In the educational setting, there have been many concerns about teaching committed to effective learning. Countless are the suggested strategies for achieving this goal. Reflections on teaching have contributed to the realization of practices that significantly promote learning; Among these reflections, the concept of andimage stands out. In this sense, this research aims to analyze the strategies of andimaging in the events of orality in the classroom of the first year of high school, based on the Bortoni-Ricardo School Interactionist Sociolinguistics (2004: 2012), which is concerned with the events of here and now from the classroom. It is an ethnographic research, whose approach is qualitative. From this study, we found that the teacher conducts oral imaging strategies to enable contextualization - raising knowledge already built by the student; the association through the direct question; and the reconceptualization - creation of spaces for students' reflection on what they know, their learning expectations, for the creation of new concepts. Therefore, it is clear the teacher's efforts in the conduction of teaching through andimage, in which students, through mediation, are subjects of the formative process itself.

KEYWORDS: Interactionist Sociolinguistics; Andaimage/Mediation; Orality

1 Considerações Iniciais

A mediação em sala de aula é crucial para o desenvolvimento de competências e habilidades

cognitivas fundamentais para a aprendizagem do aluno. Dessa forma, buscamos refletir neste trabalho como ocorre o processo de andaimagem em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Pernambuco. Para isso, analisamos uma transcrição da aula de Língua Portuguesa cujo conteúdo abordado foi o gênero textual anedota. A partir do gênero em estudo, observamos as estratégias de mediação utilizadas nos eventos de oralidade em sala de aula.

Esta pesquisa é etnográfica, pois parte dos discursos em sala de aula. Para o processo de coleta de dados, utilizamos, da aula de Língua Portuguesa, a transcrição de dez minutos extraída de uma gravação, cuja duração foi uma hora, quatorze minutos e onze segundos. Para preservar a identidade dos colaboradores, usamos a seguinte codificação: P: professora; TT: turma toda; PT: parte da turma; A1, A2, A3: alunos participantes.

Adotamos como respaldo teórico para a análise e reflexão das estratégias de mediação em eventos de oralidade a Sociolinguística Interacionista Escolar, com base nas ideias de Bortoni-Ricardo (2004: 2012), Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Bortoni-Ricardo e Sousa (2005), Gumperz (2002) e outros.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: aporte teórico que traz as reflexões acerca da Sociolinguística Escolar e o processo de andaimagem em sala de aula; na sequência, são apresentadas trilha metodológica da pesquisa, análise e discussão dos resultados e, por último, algumas considerações finais.

2 A Sociolinguística Escolar e o Processo de Andaimagem

Iniciamos nossas reflexões, reportando-nos aos estudos de Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) que, por meio de suas pesquisas e descobertas, esclarecem-nos que o objetivo fundamental da Sociolinguística Educacional no âmbito de sala de aula consiste em:

[...] construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa e à capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p.278).

Assim, as autoras nos impulsionam a pensar que a Sociolinguística busca respostas para os acontecimentos dentro do universo da escola. Em outras palavras, está preocupada com os fenômenos do *aqui* e *agora* da sala de aula. Nesse viés, depreende-se que as estratégias de andaimagem são de suma importância para o processo de mediação da aprendizagem significativa dos alunos.

Em conformidade com Bortoni-Ricardo e Sousa (2005), o termo andaime ou andaimagem trazido

pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983) é conceituado como um termo metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que uma pessoa com mais experiência pode dar a um iniciante.

Para Bortoni-Ricardo e Sousa (2005), é pertinente pontuarmos que o papel do professor como mediador da aprendizagem favorece ao indivíduo a construção do seu próprio conhecimento, pois “os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

Nessa perspectiva, insere-se o trabalho em sala de aula com eventos de oralidade que consistem em uma

[...] prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso (MARCUSCHI, 2007, p. 21).

Embora, de certa forma, a oralidade esteja associada a níveis informais, é a situação comunicativa que determina a escolha por um registro linguístico com maior ou menor formalidade.

Nesse contexto, Weissberg (2006, p. 249) elucida que “para os socioculturalistas, a andaimagem é essencialmente o meio oral pelo qual o tutor ou o professor ajuda o aprendiz a mover-se através de sua Zona de Desenvolvimento Proximal.” E isso, em conformidade com o que (apud Weissberg, 2006, p. 249) afirma, possibilita “estender seus conhecimentos e habilidades atuais a um nível maior de competência.”

É importante pontuarmos que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi introduzido por Vygotsky (1987) e é determinado por Bortoni-Ricardo e Sousa (2005) como um estudo subjacente ao trabalho de Bruner (1983) – andaimagem. Nessa vertente, segundo Vygotsky (1987), a ZDP consiste no espaço entre o que o indivíduo pode realizar sozinho e o que ele consegue por intermédio de uma pessoa mais experiente.

Bortoni-Ricardo e Sousa (2005) evidenciam que outro conceito também subjacente à andaimagem é o das pistas de contextualização oriundo da Sociolinguística gumperziana que abarca quaisquer sinais verbais ou não verbais que, juntos com os elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, contribuem para a compreensão de mensagens.

Nessa ótica, as pistas de contextualização, segundo Bortoni-Ricardo e Sousa (2005) comunicam-se mediante traços prosódicos (som, altura, intensidade etc.), traços cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos, franzir de cenho) e também os proxêmicos que são os recursos paralinguísticos que contribuem juntamente com os enunciados linguísticos para a principal matéria-prima constituinte – os andaimes.

Assim, as pistas de contextualização são sobremaneira relevantes para o trabalho de

andaimagem nos eventos de oralidade em sala de aula. Tais pistas podem ser verbais e não verbais. Gumperz (2002, p.152) considera pistas de contextualização verbais “as mudanças de código, dialeto, estilo, [...] possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões pré-formuladas, aberturas e fechamentos conversacionais”, e as não verbais estão relacionadas às mudanças no tom de voz do professor com o intuito, entre outros fatores, de dar ênfase.

Conforme a visão interacionista de Bortoni-Ricardo e Sousa (2005), os eventos correspondentes à andaimagem em sala de aula estão relacionados ao modelo tripartite: IRA – iniciação – resposta-avaliação que se baseia na iniciação pela fala do docente que questiona e problematiza, na sequência, as respostas dos alunos e, por fim, a avaliação ou correção do professor.

Dessa forma, entendemos que as estratégias de andaimagem nos eventos de oralidade em sala de aula são bastante significativas, visto que essa prática possibilita o questionamento e, por conseguinte, a reflexão dos estudantes.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) comprovam isso ao afirmarem que um trabalho de andaimagem:

[...] pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (backchanneling), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno da fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p.27-28).

Em outras palavras, pode-se afirmar que as estratégias de andaimagem estão associadas às formas de condução do ensino feita pelo professor que, no momento da aula, incita a participação do aluno, valida as colocações deste, ou as redireciona, buscando levá-lo à reflexão acerca dos conceitos por ele criados ou à realização de uma possível mudança de seu posicionamento com relação aos conceitos explorados na aula.

Nesse segmento, Bortoni-Ricardo e Sousa (2005) elucidam que as estratégias de andaimagem mencionadas oportunizam ao aluno a “reconceptualização,” isto é, a indução, as novas formas de pensar e de analisar. As autoras esclarecem que ‘ajudar’ e ‘andaimar’ possuem diferenças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Hammond e Gibbons (2001) nos alertam sobre a diferença entre andaimagem e ajuda, uma vez que a ajuda está relacionada ao apoio direto, isto é, ao direcionamento da forma correta da questão. Já a andaimagem propicia o pensar, o estímulo, a reflexão, a busca.

Bortoni-Ricardo e Sousa (2005) nos apontam mais estratégias de andaimagem para o trabalho com a oralidade como a ratificação, visto que em conformidade com Freire (1997) é importante que o

professor esteja atento ao que os alunos falam e demonstre que os está escutando, uma vez que isso é fundamental na interação entre aluno-professor e para a construção do conhecimento.

Outra estratégia de andaime a ser utilizada pelo professor é a de permitir que os estudantes complementem o seu enunciado, assim, ao fazer isso, o docente está permitindo a construção mediante o recurso da entoação ascendente inconclusa (BORTONI-RICARDO E SOUSA 2005).

Além disso, as autoras trazem outros andaimes que podem ser utilizados em sala de aula, especialmente, em eventos de oralidade como o marcador conversacional, a simplificação, a associação, a pergunta direta, a retomada, a pausa e gestos, a reformulação, a instrução direta e dentre outros.

Montenegro (2012) destaca três pontos básicos no fornecimento dos andaimes. O primeiro diz respeito aos objetivos do professor-autor com as atividades propostas, ou seja, a verificação das habilidades que os alunos não têm, mas precisam alcançar; o segundo corresponde equivale ao nível de desenvolvimento dos aprendizes, e, por último, a escolha de um momento e quais as pistas fornecidas para facilitar o domínio das habilidades planejadas.

Wood et al. (1976) destaca funções de andaimagem exercidas pela tutora que podem ser determinadas primeiramente pelo 'recrutamento', no qual o tutor deve fazer com que o aprendiz se envolva nas tarefas realizadas, a segunda está relacionada a 'redução em graus de liberdade' em que o tutor simplifica ao máximo as tarefas para limitar as possibilidades de "jogadas" do aprendiz na busca da solução do problema proposto e, por fim, a 'manutenção' de direção que se realiza no desenrolar do trabalho, visto que o tutor deve agir de modo a manter o interesse do aprendiz para a completa execução da atividade proposta (WOOD et al. 1976).

Essas funções de andaimagem trazidas por Wood et al (1976) reforçam a importância da mediação em sala de aula para o êxito do processo ensino e aprendizagem, uma vez que é por intermédio da interação em sala de aula que se desenvolvem as habilidades cognitivas dos alunos.

Desse modo, nesse processo de mediação, o professor exerce o papel de facilitador do conhecimento através da construção dos 'andaimes' necessários para a efetivação do objetivo proposto da aula.

3 Trilha Metodológica

Esta pesquisa, quanto ao procedimento, é etnográfica, haja vista seu interesse pelo estudo do contexto cultural a partir de usos da linguagem na realização dos discursos em sala de aula. Conforme Johnstone (2000) apud Ladeira (2007), a etnografia é o estudo da cultura; aqui, a cultura privilegiada é a Análise da Conversa, um estudo do uso da linguagem.

Estudar o discurso numa perspectiva mais ampla, compreendendo aspectos de natureza linguística e extralinguística, na busca da construção da significação dos eventos comunicativos, implica conhecer aspectos sociais e culturais da fala dos indivíduos, ou seja, aspectos da etnografia.

Cicourel (1992, p. 141) apud Ladeira (2007, p. 44) pontua que a observação mais ampla do contexto local se torna necessária ao estudo do uso da linguagem, pois não é possível analisar o significado se não conhecemos detalhes socioculturais locais e institucionais pelos quais identificamos os participantes da conversa. Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada, levando em consideração aspectos culturais dos discursos dos sujeitos envolvidos no contexto de sala aula.

O *locus* de realização das ações da pesquisa foi uma escola pertencente à rede estadual de ensino, localizada na cidade de Salgueiro - PE. Ela compreende, em sua estrutura física 15 (quinze) salas de aula, distribuídas em três seções: a primeira para o 1º ano, a outra para o 2º, e a última para o 3º ano, sendo cada uma dessas seções constituída por cinco salas. Há também, uma sala de atendimento especializado, destinada ao acompanhamento de alunos portadores de necessidades especiais.

Em sua organização interna, a escola dispõe ainda de um refeitório de porte médio; uma cozinha e dispensa; sete banheiros; três laboratórios: um de informática, um de física, outro de biologia; uma biblioteca e um pequeno pátio. No tocante à localização do núcleo gestor, ressalta-se que para este são destinadas três salas; sendo uma, a diretoria; a outra, uma secretaria; e a terceira uma sala para a coordenação.

O espaço possui, nas dependências externas, uma quadra de esportes para a prática da disciplina de Educação Física e, algumas vezes, para a realização de eventos da escola. Há nesse exterior do ambiente, espaços abertos e arborizados, nos arredores do prédio, a que o alunado tem acesso nos intervalos, em atividades recreativas ou em momentos de livre leitura.

A escola detém um total de doze funcionários em atividades não pedagógicas, são eles um vigilante, dois porteiros, cinco auxiliares de serviços gerais e quatro cozinheiras. O pessoal de secretaria corresponde a uma secretária, dois assistentes administrativos, duas técnicas pedagógicas. Há uma bibliotecária, uma professora do atendimento especializado, um coordenador do laboratório de informática. O núcleo gestor é formado por uma diretora, uma assistente de gestão e uma coordenadora pedagógica.

O corpo docente da escola é constituído de vinte e três professores; e o discente, de 562 alunos. Dentre esse total, os livres colaboradores desta pesquisa correspondem a um professor de Língua Portuguesa e quarenta alunos de turma do primeiro ano do Ensino Médio numa faixa etária de 14 e 15 anos.

Para o levantamento e seleção do *corpus*, objeto de estudo deste trabalho, foi utilizado o registro da aula da disciplina de Língua Portuguesa por meio de gravador de celular, no dia doze de fevereiro de dois mil e dezenove. O assunto abordado na aula era o gênero oral anedota, a partir do qual foram debatidos os elementos e momentos da narrativa, marcas e elementos coesivos do texto oral, variação linguística envolvida e fatores de natureza crítico-política e social.

Da gravação de um total de uma hora, quatorze minutos e onze segundos, foi selecionado um trecho de dez minutos do qual foi realizada a transcrição. Para respeitar o sigilo dos colaboradores utilizamos o seguinte código: P: professora; TT: turma toda; PT: parte da turma; A1, A2, A3: alunos participantes.

4 Análise e Discussão de Resultados

P inicia a aula, preparando os seus alunos para a atividade a ser desenvolvida, instigando-os a pensarem e exporem as suas hipóteses acerca do assunto a ser estudado.

(1) P: Pegamos uma anedota - piada e vimos que é um gênero textual, cuja tipologia predominante é a narração. Então... por que foi que eu cheguei a essa conclusão? Por que vocês chegaram a essa conclusão? Vocês chegaram a essa conclusão por que vocês viram que marcas no texto?

Observa-se que P faz questionamentos aos estudantes a fim de verificar os seus conhecimentos prévios por intermédio de eventos da oralidade. Segundo Bortoni-Ricardo (2012, p.52) “na contextualização, o professor pode instigar o aluno a falar sobre o tema a ser lido que ele argumente sobre o que foi perguntado”.

(2) A1: Observamos que ele narra um fato...

(3) P: Você citou aí alguns elementos da narrativa. A narrativa ela é disposta assim, ela tem elementos... São cinco a propósito. Elementos da narrativa, a colega disse que viu uma narração que foi feita por um, o quê?

(4) PT: Narrador.

(5) P: Muito bem... Queria convidar vocês a recordar... quais são os tipos de narrador?

(6) TT: Personagem, observador.

Durante todo o início da aula, P está despertando nos aprendizes o processo de reconceptualização, isto é, propiciando aos alunos a oportunidade de refletirem a fim de gerar novos conceitos. Nessa ótica, P busca auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes mediante a andaimagem.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) afirmam que um trabalho de andaimagem está relacionado a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, na qual o docente auxiliará o aprendiz na elaboração do seu próprio enunciado, dos comentários, das reformulações, reelaborações, etc. Nessa acepção, a interação entre a professora e os alunos estabelece a construção do conhecimento.

No fragmento seguinte, é possível perceber mais recursos de andaimagem presentes em outros eventos de oralidade:

(7) P: Vamos recordar... O narrador observador é em terceira pessoa. Ele não viveu, mas conta o que aconteceu com outro alguém, igual Marcelo Rezende que narrou a história de Tizil, né? Ele narrou, não viveu, embora tenha visitado Tizil lá no final do vídeo, ele não viveu, apenas citou os fatos.

Nota-se que a palavra “recordar” usada pela professora é uma pista de contextualização, visto que ela requer que os alunos retomem o conhecimento já adquirido a respeito desse tipo de narrador. É possível observar também que a docente oferece aos alunos uma revisão acerca do narrador observador contextualizando com o vídeo exibido. Ademais, é perceptível que a professora faz uso da linguagem informal “né” – marca comum da oralidade. Essa expressão é considerada recurso de andaimagem porque aproxima a sua fala ao contexto usual de fala dos estudantes.

(8) P-O narrador pode ser também onisciente. O narrador onisciente é o quê?

(9) A1-Onisciente é o que tá presente?

(10) P- Muito pertinente o seu questionamento. (+) /.../ vejam, a colega questionou' (afina a voz) o onisciente é o que tá presente'? (+) sim, ele está ciente de tudo.

(11) A2-Ele sabe o pensamento dos personagens.

(12) P- Como é que pode um narrador saber até o pensamento? Por isso que ele é onisciente, porque ele sabe tudo.

Aqui P faz uso do questionamento do aluno (9) para utilizar a pista de contextualização prosódica (10) em que imita a fala do aluno ao afinar a voz, evidenciando a retomada da pergunta para respondê-la.

(13) P-Então nós observamos esses elementos, né? Do ponto de vista intertextual, o que foi que nós observamos?

(14) A1: Uma paródia.

(15) P: Uma paródia. Por quê?

(16) A1: Por causa do programa do Marcelo Rezende.

No fragmento supracitado, percebe-se que P valoriza a resposta A1 e elabora outro

questionamento que leva o aprendiz a pensar a razão da resposta. Essas estratégias são consideradas um trabalho de andaimagem (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2010).

Além disso, denota que P trouxe a intertextualidade (13), isto é, o diálogo entre os textos. Assim, ao realizar a estratégia de andaimagem de pergunta direta a respeito do ponto de vista intertextual presente na piada, a professora faz uso de outra estratégia que é a da associação, ou seja, da relação do texto em estudo com outros textos.

(17) P- *E quais foram às marcas dialetais, considerando as variações linguísticas, pessoal, o que nós encontramos lá? Quais foram? Marca dialetal, marcas de fala que é determinado de um lugar?*

(18) A1 – *Eles usaram as expressões: máximo, mano, mer mão,*

A2: *estribado, mer mão*

(19) P- *Sim, gíria ... a gente viu a presença de gíria... as gírias são fenômenos linguísticos de caráter informal, usadas na maioria das vezes por jovens.*

(20) A1- *Vixe ::*

A3: *vixe, professora.*

(21) A2- *A palavra vixe também...*

(22) P- *Vixe também, mas é uma expressão mais regional.*

A andaimagem (19) consiste em aceitar a contribuição de A1 que é relacionada ao contexto, mas ao mesmo tempo, P faz uso da estratégia da reformulação a fim de A1 tenha uma compreensão melhor a respeito do conceito 'gíria'. É possível perceber também que P faz uso da andaimagem de reformulação (22), visto que não refuta a contribuição de A1, A2 e A3 mas pondera e realiza um comentário mais adequado.

Algumas Considerações Finais

A Sociolinguística Educacional na esfera escolar visa à construção de metodologias inovadoras para apoio da ação docente na realização do desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais ao processo de aprendizagem eficaz, e à consolidação das competências comunicativas. Entre as estratégias utilizadas para o alcance dessas habilidades e competências, destaca-se a de andaimagem que consiste numa espécie de auxílio dado por uma pessoa mais experiente a um iniciante. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído por meio da interação professor-aluno.

Das discussões teóricas, reitera-se que, preocupada com os acontecimentos vivenciados na sala de aula, a Sociolinguística Escolar Interacionista de Bortoni-Ricardo (2004:2012) versa sobre a

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

aprendizagem efetivada na interação do professor com o aluno por meio de estratégias de mediação. Nessa direção, o professor é um facilitador e conduz o aluno a ser protagonista na edificação do conhecimento. Destaca-se como estratégia de mediação, nos eventos de andaimagem, o modelo tripartite: IRA iniciação – resposta- avaliação, isto é, a fala do professor realizando questionamentos, as respostas dos alunos e a avaliação ou correção do professor.

No que concerne às observações empreendidas na análise, pode-se constatar que na execução da aula, P realiza as estratégias de andaimagem nos eventos da oralidade em sala de aula. P utiliza as pistas de contextualização - a partir dos conhecimentos prévios do aluno, a associação - por meio da pergunta direta sob um viés intertextual, e a reconceptualização, isto é, permite ao aluno refletir sobre seu conhecimento, e, a partir disso, criar novos conceitos. Nesse sentido, torna-se evidente que P conduz o processo de ensino-aprendizagem através da andaimagem, na mediação, na interação com aluno que, com seu apoio, constrói o próprio conhecimento.

Em suma, corrobora-se a relevância das estratégias de andaimagem para o ensino, uma vez que estas favorecem uma participação mais sólida e mais frenética do aluno na construção do conhecimento. Ele é apoiado pelo professor que o conduz à provocação da descoberta, à reflexão acerca dos saberes já construídos para a formulação de novos conceitos. O aluno é agente direto na construção da aprendizagem e cresce nessa interação construtiva com o professor e isso é sobremaneira válido e relevante em todo processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maria. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. *Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11-artigos?download=81:andaimes-e-pistas-de-contextualizacao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2005>>. Acesso em: 22/02/2019
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- GUMPERZ, John J. *Convenções de contextualização*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. pp. 149-182
- JOHNSTONE, B. *Qualitative methods in sociolinguistics*. New York: OxfordUniversity Press, 2000
- LADEIRA, Wânia Terezinha. *Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional*.

Revista de C. Humanas, locus.ufv.br, Vol. 7, Nº 1, p. 43-56, Jan./Jun. 2007.

WEISSBERG, Robert. Scaffolded feedback: Tutorial conversations with advanced L2 writers. In: HYLAND, Ken; HYLAND, Fiona (org). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2006. pp. 246-265
WOOD, D; BRUNER, J; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, v.17, pp. 89-100.

ANEXO TRANSCRIÇÃO

P- Pegamos uma anedota - piada e vimos que é um gênero textual, cuja tipologia predominante é a narração. Então, por que foi que eu cheguei a essa conclusão? Por que vocês chegaram a essa conclusão? Vocês chegaram a essa conclusão por que vocês viram que marcas no texto?

A1-Observamos que ele narra um fato...

P-Você citou aí alguns elementos da narrativa. A narrativa ela é disposta assim, ela tem elementos... são cinco a propósito. Elementos da narrativa, a colega disse que viu uma narração que foi feita por um, o quê?

A1-Narrador.

A2-Narrador.

A3-Narrador.

P-Queria convidar vocês a recordar quais são os tipos de narrador?

A1-Personagem, observador...

A2-Personagem, observador...

A3- Personagem, observador...

P-O narrador observador é em terceira pessoa. Ele não viveu, mas conta o que aconteceu com outro alguém, igual Marcelo Revende que narrou a história de Tizil, né? Ele narrou, não viveu, embora tenha visitado Tizil lá no final do vídeo, ele não viveu, apenas citou os fatos.

P-O narrador pode ser também onisciente. O narrador onisciente é o quê?

A1-Onisciente é o que tá presente?

P- Ele tá ciente de tudo.

A2-Ele sabe o pensamento dos personagens.

P- Como é que pode um narrador saber até o pensamento? Por isso que ele é onisciente, porque ele sabe tudo.

P-Então nós observamos esses elementos, né? Do ponto de vista intertextual, o que foi que nós observamos?

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

A1-Uma paródia.

P-Por quê?

A1- Por causa do programa do Marcelo Rezende.

P- E quais foram as marcas dialetais, considerando as variações linguísticas, pessoal, o que nós encontramos lá? Quais foram? Marca dialetal, marcas de fala que é determinado de um lugar?

A1-Eles usaram o máximo, mano, mer mão, instribado ...

P-Sim, gíria... a gente viu a presença de gíria...

A2- A palavra vixe também...

P- Vixe já é mais regional.



**Desenvolvimento do protagonismo juvenil paraibano a partir de
práticas de leitura com histórias em quadrinhos / *The
development of young protagonism in Paraíba, through reading
practices with comic-book stories***

Taynara Iracema de Sousa Almeida (UFCG)
Cícera Naelly Vieira de Lima (UFCG)
Wellington Gomes de Sousa Junior (UFCG)

RESUMO

Dentre os gêneros textuais, as histórias em quadrinhos são famosas entre o público infanto-juvenil. Assim, considera-se ser um gênero que reúne em sua constituição vários recursos semióticos e/ou multimodais. Tendo como fundamentação teórica os estudos de Marcuschi (2002), Bakhtin (1997) dentre outros, sendo uma pesquisa de cunho documental, qualitativo e bibliográfico, o presente artigo tem como objetivo discutir sobre a importância de tal gênero nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das histórias em quadrinhos: *Anayde Beiriz em quadrinhos*, roteirizado por Sabrina Bezerra e desenhado por Américo Filho, e *Ariano Suassuna em quadrinhos*, roteirizado por Bruno Gaudêncio e ilustrado por Megaron Xavier, obras da editora Patmos. Tais HQs foram criadas com o objetivo de divulgarem as biografias de grandes personalidades da história da Paraíba, pelas mãos de artistas também paraibanos. Após análise do referido material, os achados da pesquisa confirmaram que trabalhar com HQs desta natureza proporciona aos alunos uma leitura contextualizada, a partir dos recursos linguísticos e não linguísticos, além de desenvolver o letramento e a formação de leitores proficientes. Ao final da investigação procedeu-se com uma proposta uma de intervenção didática complementar, como forma de apresentar o trabalho com as HQs em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Gêneros textuais; Histórias em quadrinhos; Cultura.

ABSTRACT

Among the textual genres, comic books are famous among children's audiences. Thus, it is considered to be a genus that brings together in its constitution several semiotic and/or multimodal resources. Having as theoretical basis the studies of Marcuschi (2002), Bakhtin (1997) among others, being a research of documental, qualitative and bibliographical nature, this article aims to discuss about the importance of such genre in Portuguese Language classes. from comics: *Anayde Beiriz in a comic*, written by Sabrina Bezerra and drawn by Américo Filho, and *Ariano Suassuna in a comic*, written by Bruno Gaudêncio and illustrated by Megaron Xavier, works by Patmos. Such Comics were created with the objective of disseminating the biographies of great personalities in the history of Paraíba, by the hands of artists from Paraíba. After analyzing this material, the research findings confirmed that working with comic books of this nature provides students with a contextualized reading based on linguistic and non-linguistic resources, in addition to developing literacy and the formation of proficient readers. At the end of the investigation, a proposal was made for a complementary didactic intervention, as a way of presenting the work with the comic books in the classroom.

KEYWORDS: Reading; Textual genres; Comics; Culture.

1 Introdução

O presente artigo foi desenvolvido a partir de estudos realizados nas disciplinas Leitura e Produção de Gêneros I e II, ministradas pela professora Dra. Fatima Maria Elias Ramos, ofertadas pelo Curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), da Unidade Acadêmica de Letras, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, no Campus de Cajazeiras-PB. À luz dos teóricos: Bakhtin (1997), Marcuschi (2002) etc. foi estudado: concepções de discurso, tipos e gêneros, a leitura e produção de gêneros diversos, retextualização de gêneros discursivos, orais e escritos em diferentes contextos. Ao final desses estudos foi proposto pela Professora Ramos a realização da análise de um gênero textual história em quadrinhos, com objetivo de aplicar as teorias estudadas e como forma avaliativa da disciplina.

O objeto da nossa análise são as histórias em quadrinhos *Ariano Suassuna em Quadrinhos* e *Anayde Beiriz em quadrinhos*, esta roteirizada por Bruno Gaudêncio e ilustrada por Megaron Xavier; aquela com roteiro de Sabrina Bezerra e ilustração de Américo Filho, ambas da editora Patmos. Essas histórias em quadrinhos foram exploradas neste artigo por meio de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico, mediante os seguintes tópicos: conteúdo temático, estrutura composicional, estilo verbal, interlocutores, propósitos comunicativos, comunidade discursiva, domínio discursivo, fatores de contextualização e suporte.

Dessa forma, as histórias em quadrinhos são um gênero textual que tem um histórico de marginalização, pois, por muito tempo, foram julgadas como uma subliteratura, e apenas recentemente foram aceitas como objeto de pesquisa no âmbito acadêmico. Sendo assim, nos interessamos pela análise dos quadrinhos, sabendo que eles são um gênero textual tão complexo como qualquer outro ao conter uma linguagem multimodal, capaz de expor de maneira mais acessível narrativas muitas vezes complexas para um público alvo mais juvenil.

Como futuros professores, acreditamos que seja de fundamental importância entendermos a estrutura desse gênero, tão popular entre crianças e adolescentes, para estarmos aptos a desmistificar toda espécie de preconceito que possa estar vinculada a ele e para que possamos ser capazes de explorá-lo na sala de aula de maneira mais eficiente, aproximando nossas aulas da realidade linguística dos nossos alunos. Além disso, utilizar desse gênero textual para o trabalho com o protagonismo paraibano no alunato, tendo em vista que as duas obras de análise carregam como protagonistas das histórias duas figuras paraibanas de grande importância social, política e cultural. Com essa proposta, apresentamos uma sequência didática para o trabalho efetivo dessa construção do protagonismo social no aluno, direta e indiretamente, utilizando as obras analisadas.

2 Fundamentação Teórica

Em nosso cotidiano encaramos vários textos, sejam escritos ou orais, em suas multimodalidades (textos verbais e não verbais) ou não. Necessariamente precisamos deles para convívio e regulamentações sociais, pois vivemos em uma sociedade letrada e burocrática. Contudo, não paramos para pensar na definição de cada texto, como ele foi construído, em sua estrutura ou funcionalidade, porque se tornou algo natural e espontâneo mediante nossas ações. Para Marcuschi (2002), um dos teóricos mais lidos e escolhidos para conceituar gêneros textuais, eles são fenômenos históricos que estão vinculados à vida social e cultural, ordenando e estabilizando nossas atividades sócio comunicativas, são formas de ação social incontornáveis em qualquer situação diária que necessite do uso da comunicação.

Com o avanço das tecnologias e com o advento das novas mídias, expandiu-se o crescimento e o surgimento de novos gêneros textuais, alguns mudaram seus suportes, em outros as alterações foram em sua estrutura: a carta foi perdendo espaço para o e-mail, os diários foram substituídos pelos blogs e vlogs, as receitas culinárias que costumavam ser passadas de pais para filhos em seus cadernos, agora ficam expostos em vários sites de culinária. Devido ao fato de que os gêneros sempre estiveram presentes em nossas vidas, eles seguem também as evoluções tecnológicas, comunicativas e culturais. Constata-se então, que os gêneros não são compostos por estruturas estanques ou enrijecidas, pelo contrário, eles são dinâmicos, flexíveis e plásticos. Porém, os novos gêneros que surgem não chegam a ser formas inéditas, assim como considera Marcuschi (2002):

Nacional de Línguas e Linguagens

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações ab ovo sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas (MARCUSCHI, 2002, p.20).

Ainda levando em consideração a caracterização dos gêneros para Marcuschi (2002), é primordial sabermos que eles não se caracterizam por sua estrutura linguística e seus aspectos formais, indo além disso, os aspectos sócio-comunicativos e funcionais que diferenciam um gênero do outro. A função que ele apresenta na sociedade, o suporte em que ele está inserido, todos esses fatores estão ligados a identificação de um gênero textual.

Em uma visão voltada para o uso efetivo da língua, percebendo-a como uma ação social, histórico, cultural e cognitiva, teóricos como Bakhtin [1997], Bronckart (1999) e o próprio Marcuschi (2002) veem os gêneros como algo inerente a comunicação, pois é necessário que por meio de qualquer ato comunicativo haja a mediação de um gênero textual, seja oral ou escrito. Uma definição breve, sucinta e exemplificada a respeito dos gêneros:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p.22-23).

Contanto, mesmo fazendo o uso da teoria de gêneros textuais na visão de Marcuschi, os elementos e aspectos que abordaremos posteriormente na análise do HQ, são referentes a teoria bakhtiniana, esse que é grande influenciador em tantas outras teorias a respeito dos gêneros textuais e gêneros discursivos.

3 Gênero Textual: História em Quadrinhos

As histórias em quadrinhos são um dos gêneros textuais que mais faz sucesso entre crianças e adolescentes, e mesmo os adultos não são totalmente insensíveis aos atrativos das HQs. Mesmo assim, se conservou por muito tempo, e em muitos lugares continua a se propagar, certa desconfiança em relação a tal gênero, nota-se uma atitude contraditória adotados por muitos pais que, ao mesmo tempo que desejam incentivar o hábito de leitura nos filhos, rejeitam a leitura das HQs, tão atrativa para as crianças e tão eficientes na tarefa de formar novos leitores. Tal preconceito tem bases históricas e remota o surgimento das histórias em quadrinhos.

Ao voltarmos nosso olhar para a antiguidade, observamos que o costume de contar histórias através de sequência de imagens não é nem um pouco atual, na verdade, era um costume comum em muitas sociedades pré-históricas. No entanto, as histórias em quadrinhos como nós conhecemos surgem, pela primeira vez, no meio jornalístico. Atribui-se a o Yellow Kid desenhado por Richard Outcault, publicado em 1894 no New York World o pioneirismo na criação do formato atual de HQs, embora já existissem outras obras que se aproximassem do formato das histórias em quadrinhos que nos é conhecido, Outcault inovou ao aproximar texto e imagem, trazendo o texto para dentro das roupas dos personagens e, mais tarde, criou um dos elementos principais que caracterizam esse gênero textual, os balões.

Apesar de ter sido, ao longo da história, muitas vezes acusada de ser uma literatura irrelevante ou de baixo valor textual, as histórias em quadrinhos tiveram, no decorrer do tempo, uma importância

política. No ano de 1929, a América atravessou um época de muitas dificuldades com a “quebra” da Bolsa de Nova York, o desemprego cresceu descontroladamente, e tal evento resultou em uma grande mudança nos hábitos e até os gostos pessoais das pessoas foram afetados pela crise, nesse mesmo período, como explica Sonia M. Bibe-Luyten (1985) em sua obra “O que é história em quadrinhos?”, houve um grande crescimento no interesse pelo gênero “Aventura”: “É como se os heróis envolvidos nas histórias compensassem as perturbações e inseguranças da triste realidade e todos resolvessem fugir para lugares desconhecidos.” (p.26). Foi então que heróis como Tarzã e Flash Gordon encontraram nesse desejo de evasão comum nas pessoas o terreno fértil para consolidar a vendas de suas revistas.

Depois da década de 30, época de grande prosperidade para o universo das HQs, houve uma grande tensão que antecedeu a guerra que se aproximava, os heróis de aventuras não eram mais o bastante para levar aos cidadãos o sentimento de segurança. Com a chegada da Segunda Guerra Mundial, e o surgimento da figura de Hitler, que parecia invencível, foi necessário a criação de novos heróis, heróis que fossem mais do que apenas humanos. Assim nasce a figura do Super-Homem, o primeiro de muitos heróis superpoderosos que foram tão eficientes em seus propósitos que persistem como uma enorme parte do mercado de histórias em quadrinhos até hoje.

As HQs, como podemos perceber, foram uma grande arma na luta para disseminação de certos ideais, como afirma Bibe-Luyten (1985) “Quando os EUA entraram na guerra com soldados e armas, os quadrinhos já estavam lutando e falando pelos baldezinhas, divulgando suas mensagens e propagandas ideológica” (p. 33).

Se a segunda Guerra foi uma prova irrefutável do poder das HQs como veículo de mensagens ideológicas, o fim da guerra resultou na desvalorização e rejeição do gênero. Muitos artigos e livros que apontavam os quadrinhos como culpados pela delinquência juvenil, foram lançados em uma tentativa de deslegitima-los. No Brasil, essa campanha contra as histórias em quadrinhos chegou no início dos anos 50, mas seus ecos, infelizmente, persistem até hoje. Na Europa, tal campanha perde a força por volta dos anos 60, com a ajuda de intelectuais franceses e italianos que se dedicaram a desenvolver pesquisas sobre os quadrinhos, provando o valor deles.

Constituídas tanto pela linguagem verbal, como pela não verbal, as histórias em quadrinhos se revelam como um material complexo e riquíssimo, já que na construção de sentido tanto texto, quanto imagem desempenham uma dependência e parceria. Graças a esse fator, os quadrinhos também se mostram um material valiosíssimo no que se diz respeito a alfabetização, uma vez que as imagens podem servir de suporte para a compreensão do texto, mas é indispensável que entendamos que essa aparente facilidade em nada interfere na qualidade do texto, pensar de outra forma pode levar a um dos grandes erros da escola de excluir as HQs das atividades pedagógicas, como afirma Mendonça (2002): “Diante

dessa suposição, a escola se omitira de explorar potencialidades pedagógicas das HQS ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam” (p. 218). Ainda segundo a autora, mesmo que desde a década de 1990, os quadrinhos tenham ganhado mais espaço na escola, chegando a aparecer com bastante frequência nos livros didáticos, eles continuam a ser colocados em uma posição inferior a outros textos, sendo associados apenas a função de textos suplementares para entretenimento.

Vale também ressaltar que, embora no Brasil tenhamos na figura de Mauricio de Souza um grande nome no mercado das HQs, o consumo de tal leitura ainda se faz em sua maioria por material estrangeiro.

4 HQs na Sala de Aula: Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil

Dentre os gêneros literários e não literários, utilizados em sala de aula, as HQs estão em um domínio que chamam bastante atenção das crianças, seja por sua linguagem fácil ou pelos recursos visuais que constroem a multimodalidade do gênero. Mesmo com seu histórico de marginalização, as histórias em quadrinhos não perdem seu valor e continuam a sendo as favoritas para leitura dentro da comunidade discursiva dos jovens.

Atentando-se para esses aspectos, o professor como mediador de aulas de língua portuguesa, deve utilizar de gêneros como as HQs no intuito da construção de um leitor com práticas mais efetivas, partindo do pressuposto de que o aluno estará mais ambientado com a linguagem que compõe o gênero citado. Essa tomada de conhecimento da importância das histórias em quadrinhos é notável, principalmente pela presença delas em vários recursos educacionais:

Atualmente, é muito comum a publicação de livros didáticos, em praticamente todas as áreas, que fazem farta utilização das histórias em quadrinhos para transmissão de seu conteúdo. No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções (RAMA. VERGUEIRO, 2019, p. 14).

As possibilidades de trabalho com as histórias em quadrinhos são incontáveis, contudo, em nosso trabalho, focamos em direcionar o uso desse gênero em práticas de leitura que permitam o reconhecimento do aluno diante do seu protagonismo social. Com isso, elaboramos uma proposta de intervenção – sequência didática – usando como objeto principal de leitura as HQs: *Ariano Suassuana Em Quadrinhos* e *Anayde Beiriz Em Quadrinhos*. A motivação parte de reconhecer que os dois

personagens principais das histórias em quadrinhos, são figuras significativas para Paraíba e por meio delas o aluno paraibano se sentirá representado nas obras, construindo práticas sociais e letradas no sujeito.

5 Análise das obras: *Ariano Suassuna em quadrinhos* e *Anayde Beiriz em quadrinhos*

Ambas as obras analisadas abordam a biografia dos seus respectivos personagens centrais, percorrendo desde os seus nascimentos até suas mortes. Tendo assim, como seu conteúdo temático o relato da vida de Suassuna e Beiriz.

Em *Ariano Suassuna em quadrinhos* acompanhamos a infância do protagonista junto da sua família, destacando a perseguição política sofrida por eles e o apego que Suassuna sentia pelos livros deixado pelo seu pai. É posto na obra que aos 7 anos de idade, Suassuna conhece a poesia popular nordestina, que se torna uma das principais influências para suas futuras criações. Aos 18 anos sua carreira como escritor literário começava. A obra continua descrevendo seus passos e feitos literários, atravessando o seu relacionamento e casamento com Zélia Lima, com quem teve 6 filhos. Por fim, ele recebe seu devido reconhecimento como grande autor, e suas obras continuam fazendo sucesso até hoje, ganhando adaptações para a televisão e o cinema.

Em *Anayde Beiriz em quadrinhos*, também temos contada toda a trajetória da protagonista e a importância do momento histórico no qual ela está inserida. Anayde, filha de família pobre, mas que desde seu nascimento o desejo de seus pais era que ela fosse uma moça instruída e inteligente. Diplomou-se pela Escola Normal aos 17 anos, destacando-se como melhor da turma. Após a formatura, consegue um emprego como professora em Cabedelo. Apesar de sua origem simples, Anayde construiu amizades, durante sua formação, que permitiram-lhe frequentar espaço que antes ou era restrito aos homens ou a classe média alta. A uma maior ênfase na obra em torno do estereótipo de mulher da sociedade da época, o papel ao qual Anayde estava sujeita como também as transformações trazidas pelo pensamento inovador e progressista dela publicamente representado pelo seu caráter e atitudes à frente de seu tempo, ultrapassando os limites impostos ao sexo feminino.

A estrutura composicional do gênero está relacionada a sua forma e sua função nas atividades comunicativas. Os nossos objetos de análise são histórias em quadrinhos, que tem como estrutura a linguagem multimodal, pois além do texto escrito, elas usam o recurso estilístico ilustrativo para colaborar na construção de sentido. Como função, algumas delas, como é o caso, são capazes de transformar textos mais complexos como as biografias, em textos mais acessíveis e atrativos (visualmente). Na obra em questão, temos as biografias de duas grandes personalidades paraibanas, Ariano Suassuna e

Anayde Beiriz, apresentadas por meio das ilustrações e dos enunciados que são característicos desse gênero.

A estilística das HQ é determinada pelas características do público alvo a que se destinam. É possível observarmos a utilização de dois códigos: o linguístico e o das imagens, ou seja, a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Há a presença da escrita, mas também há marcas da oralidade e registro informal com gírias, reduções do vocábulo, expressões idiomáticas, contrações, interjeições de onomatopeias. Os verbos se apresentam nos seus mais diversos tempos sendo difícil identificar a sua predominância.

Nas HQs em análise, há a predominância da multimodalidade, característica típica deste gênero. Trata-se da junção da linguagem verbal e não verbal em um mesmo texto. Segundo Marcuschi (2002),

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de Língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (2002, p. 21).

A linguagem usada por essas HQs é simples, de fácil leitura e compreensão, no entanto está adequada a norma culta da língua portuguesa.

Podemos considerar em nossa análise que os interlocutores são as relações comunicativas estabelecidas entre autores da obra (roteiristas e ilustradores) e seus leitores reais e virtuais, de acordo com Orlandi (1987), o leitor virtual seria aquele que está “inscrito no texto”, que na produção da obra, o autor o imagina como um leitor alvo – ou público alvo; já o leitor real trata-se daquele que de fato lê o texto materializado e pronto. Temos aqui como leitores virtuais o público infanto-juvenil, por se tratar do gênero histórias em quadrinhos. E como leitores reais temos nós que lemos a obra para apresentar esta análise e qualquer outra pessoa que tenha acesso e interesse pelo livro.

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, os gêneros textuais estão ligados as atividades sócio-comunicativas e são definidos não só pela sua forma, mas pela sua função. Devido a isso, eles se distinguem, entre outras coisas, pelos seus propósitos comunicativos. O propósito comunicativo primordial dessas HQs é expor a biografia de Suassuna e Beiriz, porém além desse propósito, os quadrinhos em análise abordam a história política da paraíba, valorizando a cultura paraibana e, no caso de *Anayde Beiriz em quadrinhos*, levantando questões sobre a posição ocupada pelas mulheres dentro desse cenário, tendo assim, propósitos didáticos, possibilitando a utilização dele em sala de aula por professores das áreas de pedagogia, português e história.

Além da estrutura, pelas funcionalidades dos gêneros nas ações sócio-comunicativas, eles se

distinguem em suas comunidades discursivas e domínios discursivos. Nos objetos analisado encontramos uma estrutura narrativa, com linguagem acessível, a presença de ilustrações, e devido a essas características, esse gênero (HQ) está dentro de uma comunidade discursiva infanto-juvenil, e seu domínio discursivo é o literário – assim como as crônicas, os contos, lendas, poemas, romances, graphic novels etc. – embora o texto possa ser usado em outros domínios e por outras comunidades, como o meio acadêmico no desenvolvimento de trabalhos como este.

Para que uma leitura seja mais proveitosa, é necessário que o leitor já tenha alguma bagagem de leituras, isso conta como os fatores de contextualização das obras, que no caso, estão ligados a história política da Paraíba. Os leitores que já conhecem sobre a crise de 29, a revolução de 30 e a morte de João Pessoa, conseguem ter um proveito melhor das obras como um todo.

Os gêneros se materializam por meio dos textos, sendo assim, eles estão presentes veiculados em suportes. Koch e Elias (2008) colocam o suporte como um dos primeiros fatores “que ajudam ancorar os textos numa situação comunicativa e contribuem, assim, para estabelecimento da coerência” (p.88). A HQ analisada conta como suporte um livro físico de brochura, composto por 30 páginas, capa cartão e com orelha descritiva.

Considerações Finais

Ao longo do desenvolvimento desse artigo podemos observar a importância e relevância do gênero textual histórias em quadrinhos, não apenas no âmbito do entretenimento, mas também no âmbito do letramento e na formação de leitores. Tal gênero se mostra propício para o uso em sala de aula, pela sua linguagem, por aproximar-se dos alunos e por suas temáticas serem diversas. Portanto, como podemos observar pela análise feita, vários elementos constituem as histórias em quadrinhos com um gênero textual autêntico e multifuncional.

Discussões como essas levantadas no presente artigo, desmistificam os preconceitos em relação as histórias em quadrinhos, gênero muitas vezes banalizado, além de reforçar a importância do desenvolvimento do protagonismo paraibano nas aulas de língua materna. Ao utilizarmos de teorias para a análise e abordagem sobre gêneros textuais, fica evidente a possibilidade de estudos a respeito dessa temática. A iniciativa proposta pela produção das obras analisadas, assim como a de outras HQs da mesma coleção, cumpri com um importante papel de valorização cultural.

Contribuímos então, com este trabalho para abriremos novas chances de pesquisas e estudos, incentivando o debate acerca do tema, incentivando seu debate e seu tratamento em sala de aula. E exercitando de forma prática todo aprendizado obtido em sala de aula ao longo de dois períodos com as

disciplinas de Leitura e Produção de Gêneros I e II.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Sabrina. *Anayde Beiriz em quadrinhos*. João pessoa: Patmos, 2016.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Org.). *Ensino de Língua Materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

BIBE-LUYTEN, Sonia M. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CIRNE, Moacir. *Explosão criativa dos quadrinhos*. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 1970.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Texto e contexto. In: _____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3ª reimpressão, São Paulo: contexto, 2010, p. 57-73.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Texto e contexto. In: _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., São Paulo: contexto, 2011, p. 75-99.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

JADE. Anayde Beiriz, Paraíba masculina. Disponível em: <http://arabesquedesonhos.blogspot.com/2012/04/anayde-beiriz-paraiba-masculina-porque.html>
Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.194-207. GAUDÊNCIO, Bruno. *Ariano Suassuna em quadrinhos*. João Pessoa: Patmos, 2015.

RAMA, Ângela (Org.); VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula*. Ed. contexto. Capítulo 1 disponível em: <http://www.editoracontexto.com.br/como-usar-as-historias-em-quadrinhos-na-salade-aula.html>, acesso em 30/10/2019.

VICTOR, Adriana; LINS, Juliana. *Ariano Suassuna: um perfil biográfico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Andaimes como estratégias de mediação em eventos de leitura no 7º ano do Ensino Fundamental / *Scaffolding as a mediation strategy in reading events for the 7th grade of Basic Education*

Inacio Francisco Teixeira Silva
Maria Nazareth de Lima Arrais

RESUMO

Andaimes são ferramentas pedagógicas que auxiliam na aprendizagem dos alunos no contexto escolar. Trata-se de uma assistência prestada pelo docente aos discentes na construção do conhecimento. No tocante ao ensino da leitura, a andaimagem pode ser utilizada como instrumento de mediação como forma de ativar os conhecimentos prévios e construir novos saberes. Nessa direção, este artigo tem como objetivo analisar como as estratégias de andaimagem podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras no Ensino Fundamental, precisamente numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa está embasada na Sociolinguística Interacionista Escolar, com base nas discussões de Bortoni-Ricardo (2012). Neste trabalho, adotamos a pesquisa etnográfica escolar e participante, de abordagem qualitativa. Os sujeitos participantes foram os alunos e o professor pesquisador desta proposta. O *corpus* de investigação constituiu-se da transcrição de 15 minutos, realizada mediante gravação, de uma aula de leitura correspondente a 50 minutos, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada na cidade de Umari-Ceará. No que tange aos resultados desta pesquisa, constatamos que a mediação pedagógica é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de competências e habilidades leituras dos alunos. Outro ponto de constatação é que as pistas de contextualização constituíram um recurso preponderante na aprendizagem dos discentes, pois funcionou como incentivo para desenvolver o raciocínio e a compreender a leitura do texto por meio da interação entre professor/aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Andaimes/Mediação. Leitura. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Scaffolding is a teaching instrument that helps on students' learning inside an educational context. It can be described as an assist provided by the teacher to the students during the knowledge construction process. Regarding the process of teaching reading, scaffolding can be used as a mediation strategy to activate student's previous knowledge and build upon it. In this direction, this paper aims to analyze how scaffolding strategies can contribute to the development of reading skills in Basic Education, specifically on a 7th grade class of Basic Education. For this purpose, the research draws on Educational Interactional Sociolinguistics, based on the discussions by Bortoni-Ricardo (2012). Here, we adopt the ethnographic research for both school and participant, in a qualitative approach. The participant subjects were the students and the teacher that researches this proposition. The investigation corpus is composed of the transcription of 15 minutes, using recorded audio, of a reading class that was 50 minutes long in a public school located on the city of Umari-Ceará. Based this research's results, we can argue that the educational mediation is indispensable for the teaching-learning process, as it enables the developing of students' reading skills and competences. Another conclusion is that contextualization hints were a determinant resource on students' learning, as it worked as an encouragement to develop intellect and understand reading by means of the interaction between student and teacher.

KEYWORDS: *Scaffolding/Mediation; Reading; Basic Education.*

1 Apresentação

A leitura constitui uma ação necessária para a compreensão do mundo, para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento social e intelectual dos cidadãos. No âmbito escolar, o trabalho com a leitura torna-se fundamental para que os estudantes adquiram saberes necessários à sua formação e, assim, desenvolvam diversas competências e habilidades. A sala de aula é um espaço privilegiado para eventos de letramento, é um ambiente em que o professor realiza atividades interativas que possibilitam aos alunos construir diversos conhecimentos, através da troca de experiências. Nesse processo, o andaime é um instrumento pedagógico que o docente utiliza para a mediação da leitura, permitindo que os discentes ativem saberes de mundo para a construção de novas aprendizagens.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar como as estratégias de andaimagem podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras numa turma do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada na cidade de Umari-Ceará. Partimos do princípio de que o professor, no ensino básico, deve criar condições para que os alunos possam desenvolver ou aprimorar capacidades leitoras, a fim de que se tornem sujeitos autônomos, críticos e participativos.

É necessário reconhecer que nem sempre a escola tem conseguido atingir seus objetivos no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Como prova disso, diferentes instrumentos de avaliação nacionais e estrangeiros apontam que o desempenho dos alunos no Brasil, quanto ao desenvolvimento de habilidades leitoras, tem se mostrado ainda insatisfatório. Segundo o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹, feito em 2015, os estudantes brasileiros apresentam dificuldade “em integrar ideias e fragmentos de informação para fazer comparações ou estabelecer relações de causa e efeito, processar informações implícitas e fazer suposições a partir dos fatos apresentados em textos narrativos ou expositivos” (OCDE, 2016, p. 269).

Diante dessa realidade, faz-se necessário que o professor, como mediador do conhecimento, busque ações pedagógicas que auxiliem na aprendizagem dos estudantes, dando-lhes condições para que possam se desenvolver intelectualmente. No que se refere ao ensino da leitura, acreditamos que o trabalho com a andaimagem pode auxiliar os docentes na mediação da leitura em sala de aula.

Além disso, reconhecemos que o conhecimento se constrói nas relações sociais a partir das interações em sala de aula, quando o aluno juntamente com seus pares e o professor, trocam experiências e saberes. É, portanto, por meio dessas trocas verbais que novos conhecimentos são produzidos e internalizados pelos aprendizes. Assim, cabe ao docente, sujeito da ação de ensinar,

¹ PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Possui uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, é coordenado pelo INEP.

procurar os meios mais eficazes para que a aprendizagem em sala de aula aconteça.

Como aporte teórico, este trabalho está fundamentado na Sociolinguística Interacionista Escolar, com base nas discussões de Bortoni-Ricardo (2012). Essa corrente teórica teve origem na Sociolinguística Interacionista, fundada pelo linguista John Gumperz (1982) e se ocupa em investigar como os falantes utilizam a linguagem a partir da interação social num *aqui* e num *agora*. No âmbito escolar, esse campo de estudo analisa gravações audíveis ou visíveis de diálogos no ambiente da sala de aula.

Adotamos para esta pesquisa uma metodologia etnográfica e participante, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica por investigar como um determinado grupo de estudantes se comporta linguisticamente; e participante porque o pesquisador participou desse processo, uma vez que atuou juntamente com os colaboradores em sala de aula. O *corpus* desta pesquisa constitui-se da gravação de quinze minutos de uma aula de leitura com duração de cinquenta minutos, realizada numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, localizada na cidade de Umari-Ceará. A seleção do corpus se deu pelo fato de a transcrição de quinze minutos já apresentava o necessário para atingir o objetivo proposto.

Este artigo está organizado em três partes. Na primeira, tecemos algumas considerações acerca das contribuições da Sociolinguística Interacionista para o ensino de língua materna, expomos o conceito de andaimagem, vista como ferramenta pedagógica que auxilia na mediação do conhecimento e a metodologia dos protocolos verbais para Bortoni-Ricardo (2012). Na segunda parte, discursivizamos sobre os procedimentos metodológicos. E na terceira parte, apresentamos a análise do *corpus*.

Vale salientar que este artigo é fruto das discussões realizadas na disciplina *Estratégias Pedagógicas com o Trabalho com a Leitura e a Escrita*, cursada no Mestrado Profissional em Letras. A disciplina possibilitou-nos refletir sobre nossa prática docente, indicando-nos alternativas que contribuam para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar.

2 Contribuições da Sociolinguística Interacionista para o Ensino de Língua Materna

A Sociolinguística é uma área da Linguística que se dedica ao estudo da língua relacionada à sociedade. Uma das maiores contribuições desse campo de estudos foi a mudança de perspectiva no que diz respeito à abordagem da língua, concebendo-a como um sistema social e heterogêneo, sujeito à variação por diversos fatores. Nesse sentido, a Sociolinguística deixa de lado a análise estrutural para investigar a língua como prática discursiva situada (GUMPERZ, 1996).

A Sociolinguística Interacionista como subdivisão da Sociolinguística foi desenvolvida pelo linguista americano John Gumperz (1998) e tem como foco o estudo da construção do discurso a partir das interações sociais. Para essa corrente, os sujeitos estão constantemente em uma ação cooperativa de construção de sentidos em diversas situações conversacionais. É por meio da interação social que conhecimentos e informações são compartilhados pelos interlocutores e se realizam por meio de sinais linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos.

Gumperz (1982) denomina os sinais utilizados pelos interlocutores para atingir seus objetivos comunicativos como pistas de contextualização. Nas palavras do linguista, a pista de contextualização “[...] é qualquer característica de forma linguística que contribui para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 1982, p. 131, tradução nossa)². Esses sinais contribuem para a construção dos significados das mensagens e sua interpretação por parte dos falantes-ouvintes num ato comunicativo. Nessa perspectiva, a Sociolinguística Interacionista analisa o comportamento linguístico dos interlocutores em interações conversacionais, considerando aspectos não só verbais, mas também outros traços presentes nas situações comunicativas como os gestos corporais e a entonação da voz.

É importante ressaltar que as estratégias de andaimagem podem se efetivar através de pistas de contextualização, uma vez que o professor, no processo de mediação e interação com seus alunos, vale-se de três recursos conversacionais, a saber: os verbais, no momento em que interage por meio das palavras; paralinguísticos, através do olhar, dos gestos e das expressões; e os suprasegmentais, ou seja, as pausas e o tom da voz. Esses recursos constituem uma estratégia de andaime porque auxilia os sujeitos a aprenderem algo ou a realizarem uma determinada tarefa.

O uso das pistas de contextualização no processo de ensino-aprendizagem constitui um recurso eficaz de mediação, pois, durante a situação comunicativa, os traços conversacionais utilizados pelos interlocutores ajudam na interpretação e compreensão das informações trocadas. A teoria criada por Gumperz (1982) traz implicações positivas tanto para a prática do professor de português quanto para a aprendizagem do aluno, uma vez que propicia o diálogo entre professor e alunos, promovendo, conseqüentemente, a construção de conhecimentos.

Foi com base na Sociolinguística interacionista que Bortoni-Ricardo (2012) articulou a ideia de uma Sociolinguística Interacionista Escolar. Trata-se de saber o que está acontecendo com os interlocutores em interação num *aqui* e *agora* do ambiente escolar. Ou seja, como a interação professor e alunos, alunos e alunos está acontecendo para a construção de saberes.

Nessa direção, a autora trabalha com os conceitos de andaimes ou andaimagem que é uma

² “[...] is any feature of linguistic form that contributes to the signaling of contextual presuppositions” (GUMPERZ, 1982, p. 131).

tradução do termo inglês *scaffolding*. No contexto escolar, esse termo é tomado metaforicamente para se referir a uma ajuda que um professor presta aos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 55) conceitua andaime como um “auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz”. Para a autora (2008),

Um trabalho de andaime, ou andaimagem, pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentário, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do seu retorno de fala (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 44).

Nessa perspectiva, a andaimagem é uma estratégia pedagógica que consiste na mediação da aprendizagem a partir de uma atividade interativa realizada entre o professor e seus alunos na sala de aula. Subjacente ao conceito de andaimes, há duas noções básicas: zona de desenvolvimento proximal (zdp) e pistas de contextualização. A primeira noção foi desenvolvida no campo da Psicologia, a partir de Vygotsky e retomado por Bruner. Esse conceito “consiste no espaço entre o que o aprendiz pode realizar sozinho sem nenhum auxílio e o que realiza com a ajuda de uma pessoa mais experiente (BORTONI-RICARDO, 2012, p.55).

A segunda ideia vem da Sociolinguística Interacional, formulada por John Gumperz (1998). Trata-se de símbolos linguísticos e não linguísticos utilizados simultaneamente em um processo interativo para facilitar a compreensão das mensagens trocadas pelos interlocutores. As pistas de contextualização, além dos aspectos linguísticos (código), valem-se de elementos prosódicos (entonação, acento, tom); paralinguísticos (ritmo, pausa e hesitação) e cinésicos (gestos, direção do olhar e movimento corporal).

Vale salientar que uma característica básica da estratégia de andaimagem é a interação entre professor/aluno. Nesse sentido, no âmbito da sala de aula, o trabalho com andaimes pode ajudar os alunos a desenvolver competências e habilidade leitoras, uma vez que o professor auxilia seus alunos a compreender melhor a leitura de textos. Essa mediação é realizada a partir da formulação de perguntas pelo docente, que instiga os estudantes a pensarem nas respostas frente aos questionamentos levantados.

Essa estratégia refere-se à metodologia dos protocolos verbais, que consiste em levar o aluno a verbalizar seu pensamento durante a realização de uma atividade. De acordo com Bortoni- Ricardo (2012, p.49), essa técnica “reúne dois processos complexos: a ação de ler e a de verbalizar”. O uso da verbalização

[...] pode ser uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de determinados processos da mente humana, mesmo que esse conhecimento seja

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

restrito, uma vez que os relatos dependem de condições e capacidades individuais de verbalização (SOUSA E RODRIGUES, 2008, p. 20 apud BORTONI-RICARDO, 2012, p. 48).

Ao fazer uso dos protocolos verbais, o professor pede aos alunos que externem sua compreensão a respeito do que leram. Assim, nesse processo de verbalização, o docente ajuda os discentes a desenvolver o raciocínio e, conseqüentemente, adquirirem novos saberes. O docente, ao utilizar essa técnica, seleciona os procedimentos que serão utilizados na mediação da leitura, tais como: contextualização prévia da leitura a partir do título do texto; abordagem das informações explícitas e implícitas; reconhecimentos do gênero textual e de palavras e expressões etc.

No tocante ao ensino da leitura no âmbito da sala de aula, a mediação do professor é imprescindível para que os alunos consigam compreender os sentidos do texto. Para Bortoni-Ricardo (2012),

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 68).

Significa dizer que, quando o professor motiva o aluno a compartilhar seu ponto de vista sobre o texto e, com base em sua resposta, promove discussões a partir de perguntas, realizando e articulando o debate com a realidade de fatos sociais, está possibilitando ao aluno o desenvolvimento de uma posição crítica e ativa sobre o que está lendo. Esta é uma das razões para que o professor, agente da ação de ensinar, planeje ações de mediação para eventos de leitura em sala de aula.

É importante destacar a importância da interação social na construção do conhecimento. Sobre isso, as teorias da aprendizagem socioconstrutivistas, baseados nos estudos de Vygotsky, e as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem concebem o homem como um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem.

Para Cavalcanti (2005),

O conhecimento na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações socializada (Pino, 2001). Essa ação humana está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos, estes últimos particularmente destacados por Vygotsky. A atividade humana é produtora, por meio dela, o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito do conhecimento (CAVALCANTI, 2005, p.

189).

Nesse sentido, é por meio da interação social, mediada pela linguagem, que os sujeitos compartilham informações e experiências. São essas trocas que permitem a construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual dos sujeitos aprendizes, tendo como consequência, a transformação de si e do meio em que está inserido.

No tópico seguinte, passamos a apresentar os aspectos de ordem metodológica utilizados desta pesquisa.

3 Metodologia

Neste trabalho, adotamos a pesquisa etnográfica, participante, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica por investigar como um determinado grupo de estudantes se comporta linguisticamente; e participante, porque o pesquisador participou desse processo, lidando diretamente com os colaboradores em sala de aula.

No campo da Sociolinguística, as pesquisas de cunho etnográfico ajudam a compreender como os alunos fazem uso da linguagem nos contextos escolares, possibilitando aos professores investigadores agirem diretamente nos problemas de ensino-aprendizagem de língua. Nesse sentido, Mattos (2011) afirma que

[...] a abordagem etnográfica de pesquisa, em especial a etnografia crítica de sala de aula é um instrumento valioso de investigação e análise do processo de ensino e aprendizagem e que quando associada a um trabalho de colaboração tem resultados que podem mudar qualitativamente a relação entre o professor e o aluno (MATTOS, 2011, p. 85).

Nessa direção, a pesquisa etnográfica permite ao professor pesquisador compreender como seus alunos fazem uso da linguagem, buscando intervir nas dificuldades observadas em sala de aula, por meio de estratégias que atendam às necessidades dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

O *lôcus* da investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira, em Umari – Ceará. Essa escola, localizada na sede da cidade, atende 382 alunos e oferta o Ensino Fundamental I e II e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição conta com sete salas de aula, uma diretoria, uma sala de professores, uma sala de leitura e uma sala de atendimento educacional especializado (AEE).

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa foram alunos de uma turma de 7º ano, composta de

12 meninas e 10 meninos, totalizando 22 alunos, ambos entre a faixa etária de 12 e 16 anos. Esses alunos apresentam baixo rendimento escolar, alguns são repetentes e sentem dificuldades de aprendizagem, sobretudo, no que se refere a conhecimentos básicos de português. Assim, no intuito de resguardar a identidade dos sujeitos participantes, substituímos seus nomes pela seguinte codificação: alunos colaboradores (A1; A2; A3).

A escola conta com 20 professores, sendo 04 de Português. Semanalmente esses professores ministram, em cada turma, 4 aulas (50 minutos cada). Todos esses profissionais são efetivos e participam, mensalmente, de formações pedagógicas ministradas por técnicos da Secretária de Educação do município, com o intuito de melhorar a prática docente. O professor colaborador, a quem codificamos de (P) está entre os 20 que fazem parte do quadro Escola há cinco anos, tem graduação em Letras e cursa o mestrado profissional.

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de uma gravação de 50 minutos, da qual selecionamos 15 minutos porque julgamos ser o tempo suficiente para a nossa investigação já que apresentou os dados necessários para o que pretendíamos analisar. Vale salientar que a gravação foi transcrita segundo as convenções postuladas por Marcuschi (2003) para a análise da conversação.

A análise do *corpus* seguiu procedimentos qualitativos, uma vez que observamos como se deu a mediação da leitura em sala de aula pelo professor pesquisador a partir das estratégias de andaimagem utilizadas pelo professor pesquisador durante a realização da atividade de leitura, procurando interpretar os dados levantados e mostrar as contribuições.

A coleta dos dados aconteceu no dia 12 de março de 2019, durante uma aula de leitura. O professor pesquisador fez uso da Avaliação Diagnóstica³, cujo objetivo era estudar os descritores de língua portuguesa da matriz de referência do SPAECE⁴ contemplados nessa avaliação.

No tópico seguinte, passamos a analisar os dados coletados mediante gravação da aula de leitura realizada pelo professor.

4 Análise dos Dados

Com a estratégia de andaime, o professor incitou a emergências dos protocolos verbais nos alunos. O docente inicia a atividade, entregando aos alunos uma coletânea de textos (Avaliação diagnóstica). Em seguida diz à turma que o primeiro texto a ser lido foi “O silêncio do rouxinol”. Antes da

³ Avaliação Diagnóstica é uma prova realizada nas escolas municipais de Umari, a cada bimestre, para aferir a compreensão leitora dos alunos. Essa avaliação segue a matriz de referência do SPAECE.

⁴ SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

leitura, faz uma preparação do contexto da leitura, fazendo uso da antecipação. Vejamos os fragmentos:

P: Pelo título do texto... sobre o que o texto vai falar?"

[[Rouxinol.

P: Vocês sabem o que é um rouxinol?

[[Passarinho.

P: "mhm"... O que mais?"

A1: "ele é pequeno.. canta"

P: O que o texto vai falar sobre esse pássaro?

A2: eu acho que ele morreu

P: Será?

P: Certo... quem gostaria de começar a leitura?

A1: Na época de Salomão...

O professor utiliza a estratégia de antecipação, instigando, por meio de perguntas, os alunos a falar sobre o que eles sabem a respeito do título do texto. Essa estratégia permite ao docente verificar o conhecimento prévio do aluno, levando-os a construir hipóteses sobre o assunto a ser tratado no texto. De acordo com Bortoni-Ricardo (2012, p.52), "essa técnica leva o leitor a formular várias hipóteses sobre o que o texto vai conter, força o leitor a buscar na memória uma informação fictícia que se tornará real ou não após a leitura". A antecipação utilizada pelo professor serviu para ativar o raciocínio dos alunos a fim de que eles fizessem previsões acerca do texto a ser lido.

Após o questionamento sobre o título do texto, P pergunta quem gostaria de iniciar a leitura. A1 começa a ler. Em certo momento, P interrompe a leitura e pergunta aos participantes:

Nacional de Línguas e Linguagens

P: O que significa a palavra excepcional?

(+)

P: Vocês não entendem?"

[[Não

P: A voz do pássaro era excepcional...

A3: "bunita"?"

P: ((Quase isso... a voz do pássaro era diferente..excelente))

P: e a expressão horas a fio?"

A2: acho que é muito tempo

P: "ahã"..., muito bem

P questiona sobre o significado da palavra "excepcional" e da expressão "horas a fio". A pergunta de P é uma estratégia de andaime que trabalha a habilidade da inferência, saber necessário para a compreensão textual, permitindo que os alunos ativem seu raciocínio, chegando a conclusões sobre o sentido das palavras com base no contexto em que foram empregadas. É possível observar, que A3 infere que a palavra excepcional significa *bonita*. P não desconsidera a resposta de A3, mas retifica a

resposta, dizendo que *excepcional* significa *diferente, excelente*. A2 responde corretamente a pergunta de P. O som “ahã” em: P: “ahã” e a subida de tom em: P: “Vocês não entendem?” são pistas de contextualização que servem para monitorar a fala no momento da interação, sinalizando pergunta e aprovação. Gumperz (1982) chama esses sinais de gestos funcionais, pois são usados para esclarecer, contradizer ou complementar algo que está sendo dito no momento da aula.

Em outro momento, P faz um novo questionamento:

P: por qual motivo o pássaro deixou de cantar?”
A1: porque ele ficou preso na gaiola
P: como você sabe disso?”
A1: porque tem “dizeno” no texto... aqui “oh”... antigamente...
P: muito bem... e qual foi a atitude do rei quando soube o motivo do silêncio do rouxinol?
[[soltou ele

Aqui, P tem o objetivo de fazer com que os alunos estabeleçam relações de causa e de consequência entre partes e elementos do texto. A1 consegue identificar a causa de o pássaro ter deixado de cantar e justifica sua resposta, voltando-se para o texto, identificando uma informação explícita. Essa estratégia de andaime mostra-se pertinente para verificar se os alunos estão atentos à leitura, atendo-se às informações presentes no texto.

Vejamos um novo fragmento do diálogo em sala de aula, no momento da leitura, em que P intenta trabalhar o gênero conto:

P: vocês sabem a qual gênero esse texto pertence?
[[história
P: sim... é uma narrativa..conta uma história...mas faz parte de qual gênero?” É uma CRÔNICA? Um CONTO? FÁBULA?
A2: acho que é uma fábula
P: Por que é uma fábula?
A2: porque tem o pássaro e ele fala
P: Esse texto é um conto. A semelhança é que tanto o conto quanto a fábula são textos narrativos.

P questiona sobre o gênero textual. Essa estratégia de andaime serve para ativar o conhecimento dos alunos sobre as características formais do texto lido. Alguns alunos reconhecem que o texto é uma história, mas não dizem a qual gênero pertence. P instiga os alunos a dizerem a qual gênero pertence o texto: P: É UMA CRÔNICA? UM CONTO? FÁBULA? A2 diz que é uma fábula e justifica sua resposta, lembrando que no texto o pássaro fala. Podemos perceber que A2 lembra uma

característica do gênero fábula e associa ao texto lido. P esclarece que os gêneros conto e fábula se assemelham por serem narrativos.

Para Bortoni-Ricardo (2012, p. 60), “[...] Quando as atividades de produção de leitura baseiam-se em gêneros, proporciona ao estudante um contexto de aprendizagem situada [...] propicia uma leitura interpretativa, reflexiva, crítica, guiada pelo contexto e pelas finalidades do texto”. É o que observamos no fragmento analisado.

A mediação da leitura realizou-se na dinâmica da interação com o professor. As pistas de contextualização utilizadas pelo professor no processo de mediação da leitura foram linguísticas, extralinguísticas e prosódicas. A interação entre docente e discentes permitiu o trabalho com a oralidade e a construção de saberes.

Considerações Finais

A mediação pedagógica é imprescindível no processo de ensino aprendizagem. No tocante ao ensino da leitura, o uso dos protocolos verbais, como resultados de estratégias de andaimagem, pode ser utilizada pelo professor, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras dos alunos.

Das discussões teóricas, pudemos constatar que a Sociolinguística Interacionista Escolar trouxe significativas contribuições para o ensino de língua materna. Dentre elas, a ideia de que a construção do conhecimento se realiza mediante a interação social pela linguagem. A teoria desenvolvida por Gumperz (1998) também traz implicações positivas tanto para a prática do professor de português quanto para a aprendizagem do aluno, uma vez que propicia o diálogo na sala de aula, resultando, conseqüentemente, a construção de conhecimentos.

Outro ponto de constatação é que as pistas de contextualização constituíram uma estratégia de andaimagem preponderante, que auxiliou na aprendizagem dos alunos no contexto escolar, visto que incentivou a participação deles, levando-os a desenvolver o raciocínio e a compreender a leitura do texto por meio da interação entre professor/aluno.

Além disso, a metodologia utilizada neste estudo atendeu ao propósito da pesquisa, já que, a partir da análise do *corpus*, foi possível verificar as contribuições do trabalho com as estratégias de andaimagem no processo de mediação da leitura. Verificamos que durante a interação verbal em sala, o professor pesquisador conseguiu fazer com que os estudantes compreendessem a leitura do texto estudado.

Constatamos, portanto, que o trabalho de andaimagem utilizado pelo professor mostrou-se

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

eficaz, posto que a estratégia de perguntas instigou respostas dos alunos, proporcionado o compartilhamento de saberes. Além disso, a ação mediadora do docente estimulou o trabalho com a oralidade em sala de aula, permitindo a participação dos educandos na troca de ideias, conceitos e constatações.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. *Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- GUMPERZ, J.J. *Convenções de contextualização*. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 1)
- KOCH Ingedore Villaça, ELIAS Vanda Maria. *Ler e compreende: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. *Análise da conversação*, 2 Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- OCDE. *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

O processo de letramento por meio das fábulas: uma proposta de leitura em sala de aula

José Venâncio Soares Vieira (UFCG)
Mayara Benevenuto Duarte (UFCG)
Taynara Iracema de Sousa Almeida (UFCG)

RESUMO

A fábula é uma história narrativa que surgiu no oriente, mas foi particularmente desenvolvido por um escravo chamado Esopo, que viveu no século 6.a.c., na Grécia antiga. Apesar de constituir uma narrativa curta (o que acaba sendo um atrativo para o leitor), carrega em si, conteúdo lúdico, que, além de preparar o estudante para leituras maiores, demanda uma postura analítica. Dessa forma, presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância dos gêneros como ferramenta indispensável nas aulas e apresentar o gênero fábula como proposta para o ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa por serem narrativas curtas, possuírem uma linguagem simples e apresentar uma lição de moral, levando, portanto, os alunos à reflexão, proporcionando, dessa forma, o desenvolvimento da leitura e criticidade do discente. Para isso temos como apoio teórico as contribuições de Orlandi (1998), Freire (1988), Oliveira (2011). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Como resultado da pesquisa propomos uma intervenção didática, com o intuito de trabalhar a leitura reflexiva, a produção textual por meio das fábulas, abordando a interpretação de texto por meio do conhecimento prévio do aluno. a proposta pode ser trabalhada com alunos fundamental II.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Fábula. Sala de aula.

1 Introdução

Ao trabalhar a leitura em sala de aula, é necessário levarmos em consideração que o crescimento intelectual do aluno tem como base a leitura e que vai além da decodificação de sinais gráficos; é conseguir interagir, fazer inferências ao texto e construir sentidos, e a escola é a maior responsável por esse aprimoramento. Para isso, é necessário o uso de metodologias que propiciem estratégias significativas de aprendizagem levando os alunos a terem autonomia e interação efetiva na sociedade letrada.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o letramento de forma interativa, prazerosa e com significação. Diante disso, partiremos do gênero textual

fábula por serem narrativas curtas, possuírem uma linguagem simples e apresentar uma lição de moral com a finalidade de despertar o interesse e a participação dos alunos mostrando a importância dos gêneros como ferramenta indispensável nas aulas de língua materna. Para isso, teremos como base teórica os estudos de Soares (2012), baseado no letramento e nas suas multifaces. Oliveira (2011), com a concepção de fábulas, a estrutura composicional e seus percursores e Marcuschi (2002) com a concepção de gêneros e ensino.

Este trabalho apresenta-se em quatro partes: a primeira revisita as concepções teóricas sobre os gêneros textuais; a segunda apresenta o surgimento das fábulas, suas características e finalidades; a terceira compreende a importância do letramento e suas práticas por meio das fábulas e, por fim, uma proposta de intervenção por meio de uma sequência didática que tem como o foco o letramento e apresenta a fábula como ferramenta de ensino de leitura e construção de sentidos.

2 Concepção teórica de gêneros textuais

Durante muito tempo perpetuou-se a ideia de que gênero, na concepção tradicional, era a distinção da tríade clássica entre narração, descrição e argumentação. Desde a época pré-cristã, os sofistas, pensadores gregos, faziam uso da retórica como ferramenta de persuasão. Opondo-se a eles, Aristóteles debruça-se sobre o estudo da retórica, mas com outra finalidade, o filósofo buscava a verdade, essência. Platão foi primeiro autor a sentir a necessidade de categorizar as obras literárias, embora ainda estivesse perante a ótica clássica, onde forma e conteúdo eram dissociáveis. Aristóteles, por sua vez, classificou os gêneros literários sob o prisma da estrutura composicional, verso e prosa, e conteúdo temático, lírico, épico e dramático.

Diante deste breve contexto histórico de surgimento, constatamos que, ainda hoje, quando se volta para o ensino e aprendizagem dos gêneros ainda há abordagens clássicas e mecânicas e, por sua vez, os abordam de maneira descontextualizada, com frases soltas e fora do seu contexto de produção. No entanto, este ensino foi encontrando eventos linguísticos não explicáveis no nível da frase. Logo, surge a linguística textual que propõe o ensino de língua portuguesa na perspectiva do texto, e estes passam agora a ser usados como pretexto para o ensino tradicional e, ainda assim, com frases soltas. Por conseguinte, muitos estudiosos e linguistas voltaram-se para o estudo das questões dos gêneros e sua aplicabilidade em sala de aula.

Dessa forma, em 1998, o MEC (Ministério da Educação), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sugere a utilização dos gêneros, neste caso os de língua portuguesa, como objeto de ensino, prática de leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, muitos autores

começaram a estudar e entender a complexidade dos gêneros.

Marcuschi (2002, p.19) definiu os gêneros textuais como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, ou seja, todas as nossas ações verbais se dão por meio dos gêneros, e ainda acrescenta que eles, os gêneros, “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas”, daí o seu caráter de estabilização e organização. O autor frisa que embora os gêneros textuais estejam presentes em qualquer contexto discursivo e possuam um “alto poder preditivo e interpretativo”, eles não são estruturas prontas e acabadas, mas como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, uma vez que eles se caracterizam mais por suas funções comunicativas e institucionais do que pelo seu caráter linguístico e composicional.

Para Bakhtin (1997, p. 280), há gêneros primários, àquele veiculados as atividades humanas centradas no cotidiano, constituídos em uma comunicação verbal espontânea, por exemplo: bilhete, carta, conversa oral etc., e há ainda os gêneros secundários, compreendem os mais estigmatizados, e presentes nas atividades humanas mais complexas e, conseqüentemente, mais evoluídas, que apreendem a leitura de textos literários, artigos, conferências etc. Dessa forma, o autor concebeu os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados.” Para o autor, apesar da relativa estabilidade dos gêneros, eles estruturam-se em três características básicas: estrutura composicional, estilo verbal e conteúdo temático. Bakhtin também ressalta que há gêneros que seguem regras de produção mais “estereotipadas” e outros que possibilitam o uso criativo de cada escrito, ou seja, refere-se aos gêneros “mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (p. 301).

Diante dessa conjuntura teórica, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que os gêneros, tanto orais quanto escritos, são práticas discursivas que devem ser tratadas de modo sistemático e reflexivo sobre o uso e a estrutura da língua portuguesa, e que, de fato, precisam ser priorizados no âmbito escolar, partindo sempre do pressuposto de que o texto é fruto das interações sociais. Dessa forma, os PCNs, orientam os professores a trabalharem os conteúdos programados com base nos gêneros. Observando a concepção colocada em pauta por este documento, observamos uma concepção bakhtiniana, gêneros do discurso, para os gêneros textuais, como também, não há uma distinção entre os tipos textuais e gêneros textuais, pois como aponta Marcuschi (2002), os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, enquanto os gêneros são incontáveis e compreendem desde um bilhete a leitura de um romance.

Portanto, diante da multiplicidade de gêneros existentes em nossa sociedade, fica evidente a sua importância no contexto escolar, como também, que não há um em especial para o tratamento em sala de aula, como evidencia Marcuschi, em sua belíssima reflexão. Embora os PCNs direcionem o ensino e que este tenha como suporte os gêneros, sabemos que ainda hoje, o tratamento dos mesmos

em sala de aula ainda se dá de maneira sistemática, são sempre os mesmos, embora haja uma relativa diversidade dos gêneros presentes nos manuais didáticos. Dessa forma, fica claro que os PCNs entendem, de fato, a importância da interação pela linguagem, tendo em vista que esta abrange a materialização das práticas sociais, o que de fato, dialoga estritamente com as concepções dos gêneros enfatizadas anteriormente.

3 Gênero fábulas e a construção de sentidos

As fábulas são narrativas curtas, em prosa, apresentam caráter moralizante e pertencem às esferas literárias e ficcional. A origem da fábula é atribuída ao lendário grego Esopo, que vivera no século VI a.C. Seria Esopo o pai da fábula. Além disso, elas durante muito tempo, eram narrativas transmitidas oralmente, dessa forma, justifica-se o fato de uma única fábula possuir várias versões.

Com o passar dos séculos, nos anos de 1600 o francês Jean de La Fontaine criou novas fábulas e reescreveu as de Esopo. No Brasil, José Bento Monteiro Lobato traduziu e recontou várias fábulas, algumas delas adaptadas para os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

As fábulas por muito tempo foram utilizadas com o objetivo de criticar os costumes e as atitudes da população. Dessa forma, os animais, protagonista das narrativas, eram utilizados como uma forma de expor as mazelas da sociedade de uma forma camuflada. É perceptível, portanto, que as fábulas, embora categorizadas como narrativas infantis, elas têm intenção de ensinar, aconselhar, convencer, divertir, criticar e moralizar e, neste ponto, diferem-se de outros gêneros narrativos por possuir os animais com características humanas, vivendo conflitos próprios dos seres humanos, possuidores de desejos, atitudes, virtudes e defeitos, possibilitam refletir sobre os valores éticos, morais e sociais presentes na sociedade.

Em sua estrutura composicional, as fábulas são caracterizadas com uma parte narrativa e, ao final, uma moral, com o objetivo de moralizar a sociedade e, até mesmo, causar uma reflexão. No entanto, vale ressaltar que a parte moralizante ao final do texto não é uma característica predominante, uma vez que podemos encontrar, ora no início ou diluída no conteúdo ou implícita.

Costa (2008) define fábula como sendo,

Trata-se de uma narrativa, quase sempre leve, em prosa ou, na maioria, em verso, de ação não muito tensa, de grande simplicidade e cujos personagens, muitas vezes animais irracionais que agem como seres humanos, não de grande complexidade. Aponta sempre para uma conclusão ético-moral (COSTA, 2008, p.98).

Diante desse contexto, o gênero fábula possibilita aos alunos desenvolverem o senso crítico e reflexivos frente aos aspectos sociais, além de entrarem na narrativa imaginária, por serem textos curtos,

ficcionais e de fácil leitura e compreensão, possibilitando, portanto, os alunos alargar seus conhecimentos, aperfeiçoarem suas leituras, além do letramento, uma vez que os alunos poderão olhar para o texto com maior profundidade e perceberem o que não está dito, mas que também significa. Dessa forma, os trabalhos com as fábulas permitem ao professor trabalhar de forma lúdica vários temas em sala de aula, proporcionando discussões sobre os valores éticos da sociedade, aproximando o texto do cotidiano dos alunos.

As fábulas, por possuírem este caráter moralizante, são possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, desde os anos iniciais da educação básica, de maneira lúdica, interativa e prazerosa, pois são textos do gênero narrativos e tem predominantemente o diálogo em sua composição. Sendo assim, possibilitam ao professor explorá-la com maior proficiência e de inúmeras maneiras na sala de aula, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e, a partir disso, construir sentidos e alargar os conhecimentos e a leitura de mundo dos alunos.

4 Letramento e formação de leitores por meio das fábulas

O letramento consiste em ler e escrever compreendendo a linguagem como prática social, pois ser letrado é conhecer o mundo a sua volta muitas vezes sem ir à escola. A utilização do letramento na sala de aula apoia que não há uma ruptura do meio social para com o meio escolar.

Soares (2000) define o letramento como o estado ou condição de quem não apenas ler e escreve, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita, enfatizando que o meio social em que o indivíduo está inserido é preponderante para seu processo de alfabetização e letramento.

O uso do letramento acoplado ao gênero fábula no sexto ano do fundamental II possibilita mostrarmos que esse gênero vem se moldando de acordo aos níveis educacionais onde foram utilizados, nas séries iniciais o gênero fábula era preenchido com muita linguagem não verbal, ou seja a utilização de muitas imagens e pouco texto era necessário para tal momento escolar, assim, explicando que não tratava-se de uma descontinuação, mas um novo suporte que será utilizado em determinado momento escolar. Nesse momento escolar o fundamental II o gênero fábula será a utilização de mais linguagem verbal do que não verbal, levando agora aos alunos que nesse momento escolar eles têm uma carga de leitura e escrita melhor do que nas séries iniciais, proporcionando um novo olhar sobre o gênero.

O processo de letramento por meio da leitura será de grande importância nesse instante pela bagagem de conhecimento do assunto, esse ato de nova perspectiva de leitura se amplia percebendo o gênero fábula com um novo olhar.

Soares (1999) define a leitura sendo,

Interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo; entre os dois: enunciação (SOARES, 1999, p.18)

O gênero fábula possui um momento reflexivo entre leitor e autor através da moral, onde os dois indivíduos vivenciam um momento meditativo e, mediante a isto, o letramento se fará presente por meio da associação da moral ficção destinada aos animais protagonistas e o mundo real e o meio social, possibilitando, dessa forma, a construção de sentidos a partir dos conhecimentos cognitivos dos alunos.

Dessa forma o letramento é de grande necessidade em sala de aula para mostrar o ligamento do social ao escolar e como podemos perceber do próprio meio escolar entre níveis educacionais diferentes, levando à reflexão de não divisão ou corte entre essas duas bases e sim de um desenvolvimento para sucesso educacional e social.

5 Sequência didática

Na Educação Básica, muitos professores sentem dificuldades em despertar o interesse dos alunos pela leitura. Mediante a isto, é necessário que o docente tenha uma diversidade de estratégia para o uso de gêneros em sala de aula que possibilitem ao aluno criar gosto pela leitura. Haja vista este contexto, a literatura infantil consegue suprir algumas demandas da leitura e, proporcionar, um momento interativo, divertido e construtivo.

Dessa forma, como possibilidade de tratamento do gênero fábula em sala de aula, será proposto uma sequência didática, partindo da exploração do gênero e conteúdo temático, além da construção de sentidos e produção final.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O processo de letramento por meio das fábulas
ÁREA: Código e Linguagem
DISCIPLINA: Língua Portuguesa
EIXO NORTEADOR:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

<ul style="list-style-type: none">• Elucidação do gênero textual fábulas, suas características e a estrutura composicional;• Abordagem do conteúdo temático e a construção de sentidos a partir de alegorias;• Produções textuais;
OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">• Mostrar a importância do gênero fábula como ferramenta indispensável nas aulas de língua portuguesa;• Levar os alunos à reflexão e proporcionar o desenvolvimento da leitura e criticidade;• Despertar o interesse dos alunos para a produção do gênero fábula;
SÉRIE ALVO 6º ano do ensino fundamental
TEMPO: 8 horas/aula
RECURSOS <ul style="list-style-type: none">• Folhas de ofício• Quadro branco e pincel/ apagador• Caneta e lápis• Data show e notebook• Caixa de som
INTRODUÇÃO: <p>Esta sequência tem como objetivo levar o aluno a conhecer o gênero fábula. Como também levá-los a compreender o gênero como ferramenta para a construção de sentidos no texto. Dessa forma, o professor trabalhará a leitura e as intenções moralizantes por trás do enredo.</p>
APRESENTAÇÃO INICIAL <p>Esse momento refere-se à primeira aula, o professor deve apresentar as fábulas e expor por meio de slides o que são gêneros textuais. Em seguida, o professor irá fazer alguns questionamentos a respeito do gênero, promovendo, portanto, um pequeno debate como forma de introduzir o conteúdo a partir dos conhecimentos prévios dos alunos: vocês conhecem esse gênero textual? Quais vocês conhecem? Quais animais vocês encontram com maior frequência? Por que vocês</p>

acham que as fábulas possuem uma moral? Vocês concordam que elas são destinadas apenas para o público infantil?

Será levado pelo professor livros com fábulas de anos iniciais, na qual temos uma forte predominância da linguagem não verbal, e fábulas mais complexas com a predominância da linguagem verbal. O professor continuará o debate pedindo que os alunos identifiquem como estão estas predominâncias em cada momento escolar. Em seguida, será pedido que os alunos façam uma pesquisa sobre a estrutura desse gênero e que tragam para a próxima aula uma fábula que lhe chamou atenção.

Depois da obtenção das respostas, o professor apresentará a estrutura composicional do gênero. Este momento será marcado também pela exposição do surgimento do gênero e os principais fabulistas.

PRIMEIRO MÓDULO (2 AULAS)

Nesse momento será dada continuidade a aula anterior, dessa vez, o professor irá questionar o porquê da fábula escolhida e que cada um apresente a sua. Com isso pode haver que alguns alunos já conheçam ou compartilhem da mesma fábula podendo levar para um trabalho em grupo em sala de aula. Após esse momento será questionado o porquê de uma fábula possuir uma moral e como essa moral pode fazer influenciar dentro da mesma.

O professor pode levar o aluno a refletir sobre:

1. Quem são os personagens?
2. Qual a intenção do fabulista ao utilizar animais com personalidade humana?
3. Qual a relação entre o mundo ficcional presente nas fábulas com o mundo real?
Qual a finalidade da moral?
4. Vamos produzir? A partir das discussões em sala de aula será proposto que os alunos escrevam uma fábula de acordo com a realidade que os cerca, levando em consideração, o caráter moralizante das fábulas a fim de refletirem e por meio das alegorias criticarem os costumes da sociedade.

TERCEIRO MÓDULO- (2 AULAS)

Neste momento, o professor organizará a turma em equipes e fará a discussão sobre as questões propostas no módulo anterior. Este momento será destinado a socialização das reflexões, o

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

professor ouvirá a proposta das fábulas apresentado por cada um dos alunos. Logo em seguida será feita a correção e tirar as dúvidas que ainda persistirem.

PRODUÇÃO FINAL

O professor pedirá que os alunos representem por meio de desenhos as suas produções para realizar uma exposição na escola e nessa amostra o professor também poderá propor que eles se reúnam em grupo e selecionem algumas de suas produções para serem encenadas.

AVALIAÇÃO FINAL

Os alunos serão avaliados em todas as aulas, consistindo em uma avaliação contínua a partir da participação durante as aulas, da produção feita e do empenho deles com a organização da amostra.

Considerações finais

Partindo dessas discursões realizados, foi possível refletir sobre a complexidade envolvida no processo da escrita e da oralidade, aspectos que coloca para a escola desafios para ser enfrentado na prática. É até possível dizer que o ensino de língua materna pode ser notavelmente melhorado através do letramento e a introdução de inovações como gênero fábula trabalhando de forma atrativa e dinâmica o processo de leitura e escrita dos alunos.

Após a apresentação da sequência didática chega-se à conclusão de que o uso do letramento é de suma importância para nossa vida, pois pudemos vivenciar as experiências de meio social ao escolar, observando a moral contida no gênero fábula desempenha no aluno e professor como nos faz refletir para melhorar cada dia mais, percebendo que o meio social consiste um letramento para um ensino de qualidade havendo um desenvolvimento tanto na escrita como na oralidade contribuindo assim com a sociedade, formando cidadãos críticos perante as situações vivenciadas ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. *A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa*. In: PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Org.). *Ensino de Língua Materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.
- COSTA, S.R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Texto e contexto. In:_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3ª reimpressão, São Paulo: contexto, 2010, p. 57-73

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Texto e contexto. In:_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., São Paulo: contexto, 2011, p. 75-99

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.194-207.

OLIVEIRA, Maria Angélica de. *Caminhos da fábula: literatura, discurso e poder*. Campina Grande: Bagagem, 2011.

SOARES, Magda Becker. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura Perspectivas Interdisciplinares*. 4 Edição. Editora Ática, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Nacional de Línguas e Linguagens

Grupo de Discussão 16:



O adjunto adverbial na construção do conto de fadas: uma proposta de atividade funcionalista / *The adverbial adjunct in the construction of fairy tale: a proposal of functionalist activity*

Carlos Roberto Gonçalves da Silva (UFCG)¹
Laura Dourado Loula Régis (UFCG)²

RESUMO

Este trabalho põe em evidência o texto como ponto de partida para a ampliação da competência comunicativa dos alunos e objetiva apresentar uma proposta de atividade de exploração dos adjuntos adverbiais como elementos essenciais à ambientação e noção de temporalidade no conto de fadas. Para isso, tomamos como base teórica os princípios da iconicidade e da informatividade (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003), defendidos pelos funcionalistas, as considerações de Almeida (2010), na questão da competência comunicativa, assim como de Oliveira (2010) acerca do estudo gramatical no ensino e de Mendonça (2006) na concepção de análise linguística. Após as leituras feitas, propomos a atividade pensando nas séries do ensino médio, embora isso não impeça a implementação da proposta nos anos finais do ensino fundamental, haja vista que é previsto o trabalho com a sintaxe, também, nesse período. A proposta, assim, alia os eixos do ensino, a fim de obter resultados produtivos em sua aplicação. Esperamos, com essa atividade, colaborar para um ensino de língua funcional, efetivo e real, que aproxime os alunos dos conteúdos que favorecerão o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, de modo que eles se tornem falantes proficientes na língua que usam.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua; Análise linguística; Leitura; Adjunto adverbial; Conto de fadas.

ABSTRACT

This paper highlights the text as a starting point for the amplification of the communicative competence of students and aims to present an activity proposal of adverbial adjuncts exploration as essential elements to the setting and notion of temporality in the fairy tale. For this, we take as theoretical basis the principles of iconicity and informativeness (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003), defended by the functionalists, the considerations of Almeida (2010), in the question of communicative competence, as well as Oliveira (2010) about the grammatical study in teaching and Mendonça (2006) in the

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: borges.carlosroberto9@gmail.com.

² Doutora em Linguística (UFPB), professora assistente na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, na cidade de Campina Grande/PB. Endereço eletrônico: douradoloula@gmail.com.

conception of linguistic analysis. After the readings, we proposed the activity thinking in the high school grades, although this does not prevent the implementation of the proposal in the final years of elementary school, since the work with the syntax is also expected in this period. The proposal, thus, combines the axes of teaching in order to obtain productive results in its application. We expect, through this activity, to contribute to a functional, effective and real language teaching that brings students closer to the content that will favor the development of their communicative skills, so that they become proficient speakers in the language they use.

KEYWORDS: *Language teaching; Linguistic analysis; Reading; Adverbial adjunct; Fairy tale*

1 Introdução

Pelas definições e concepções subjacentes à Gramática Tradicional, encontramos algumas incoerências no tratamento descritivo acerca das línguas a partir dos compêndios gramaticais normativos e, até mesmo, dos que se pretendem apenas descritivos. Dentre os problemas encontrados, existe a classificação sintática dos termos acessórios, sendo eles os adjuntos (adverbial e adnominal) e o aposto, que seriam, em tese, termos secundários. Comumente, é propagada a ideia de que se retirados da construção oracional, não perderíamos o sentido transmitido pela oração, ou ainda que não têm relevância para os textos. Evidenciando aspectos pragmático-discursivos, este trabalho põe em foco a perspectiva de que as escolhas dos falantes não são fruto do acaso, mas de uma intenção subjacente aos enunciados.

As abordagens funcionalistas, assim, permitem a ampliação das concepções de ensino de língua, favorecendo um trabalho que a vê como um instrumento de interação social, sujeito às convenções do momento comunicativo. Consequentemente, põe-se em evidência não só a competência linguística dos usuários da língua, a qual permite escolhas linguísticas seguindo a perspectiva normativo-tradicional de aquisição da norma culta da língua, mas também a competência comunicativa, que é apresentada por Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) como a capacidade desenvolvida pelo falante que “lhe permite saber o que falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”.

Considerando que, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, é necessária a proposição de atividades reflexivas que aliem leitura e análise linguística, objetivamos, neste trabalho, apresentar uma proposta de atividade reflexiva que põe em evidência o uso dos adjuntos adverbiais como necessários à construção de determinados enunciados e textos, delimitados aqui no gênero conto de fadas, definido por Gagliardi e Amaral (2002, p. 7) como sendo “a narrativa em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso”.

Não pretendemos, com esta atividade, questionar apenas a perspectiva estrutural que se propaga nessa definição, considerando apenas a forma como produtora de sentido. Nossa visão é de ampliar a concepção acerca desses termos da oração, colocando-os não como secundários, mas, sob um viés pragmático-discursivo que considere a intenção dos produtores do discurso em fazer uso destes

em função da natureza genérica, ou seja, relacionada ao gênero do texto, especificamente do adjunto adverbial, como elemento necessário à construção não só frasal e sim textual.

Este artigo estrutura-se, assim, nesta introdução, a seção de fundamentos teórico-metodológicos, na qual fazemos uso dos pensamentos de diversos autores para situar nossa proposta no campo dos estudos linguísticos, a seção de descrição da proposta de atividade, com nossos comentários, e a seção de considerações finais, além dos anexos com a atividade integral.

2 Fundamentação Teórica

O ensino de língua, tradicionalmente, é orientado por pressupostos das grandes teorias que atravessaram a história da ciência linguística. Durante décadas, as abordagens formalistas – estruturalismo e gerativismo - direcionaram estritamente o estudo da língua nas aulas de português, enfocando-a como um todo homogêneo, reverberando em um ensino descontextualizado, puramente gramatical e sem finalidades reais. O funcionalismo linguístico contemporâneo, porém, se distancia dessas perspectivas, tanto por conceber a língua(gem) como um instrumento de interação social, quanto por observar, além da estrutura gramatical, o contexto discursivo e a motivação para os fatos da língua (CUNHA, COSTA & CEZARIO, 2015).

A abordagem funcionalista evidencia as regularidades que são percebidas no uso interativo da língua, isto é, uma busca pela explicação das recorrências existentes nos usos linguísticos reais, considerando as condições que estão associadas a essas realizações. Tendo isso em vista, os componentes linguísticos – a morfologia, sintaxe, semântica e pragmática – estão relacionados e interdependentes, uma vez que a estrutura do sistema é motivada pela situação comunicativa. Não cabe, assim, considerarmos esses aspectos desvinculados uns dos outros.

Situado o campo do funcionalismo, cabe apresentarmos dois princípios essenciais à construção e efetividade de um ensino pautado no desenvolvimento de falantes proficientes: a iconicidade e a informatividade.

De acordo com Cunha, Costa e Cezario (2015), a iconicidade é definida como a natural correlação motivada entre forma e função, entre código linguístico (expressão) e seu conteúdo. A estrutura da língua, dessa forma, reflete a estrutura da experiência, ideia que contradiz o pensamento de arbitrariedade do signo linguístico, apresentado por Saussure. São subdivididos três princípios: o subprincípio da quantidade, que relaciona a quantidade de informação comunicada à quantidade de formas necessárias à sua emissão; o subprincípio da integração, que aponta a proximidade no nível da codificação dos conteúdos cognitivamente mais próximos; e o subprincípio da ordenação linear, o qual

destaca que a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática.

A informatividade, assim como advoga Santos (2016), é visível em todos os níveis de codificação da língua e se refere ao conhecimento que os falantes partilham ou que supõem compartilhar em um momento específico da interação.

A partir dos pressupostos funcionais e de seus princípios, observamos uma orientação frutífera para o ensino de língua. Com ela, vem à tona outra concepção de gramática, diferente da originada a partir dos estudos greco-latinos, que, segundo Travaglia (2002, p. 21), é aquela que se constitui nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”, que são visíveis nos estudos tradicionais da língua, resultado numa concepção normativa de gramática. Essa nova abordagem colocará em foco as intenções dos falantes, inseridos em uma dada situação comunicativa, o que exigirá mudanças no ensino/estudo da gramática.

O trabalho com a gramática, no ensino, requer atenção especial, pois, conforme indica Oliveira (2010), há uma polissemia enganadora ao redor desse termo: podemos considerá-la como um compêndio de normas prescritivistas ou um conteúdo de uma disciplina escolar. Em ambos os casos, não atingimos uma proposta de ensino que favoreça a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Por isso, o autor considera ser a gramática “o conjunto de regras e elementos sintáticos e morfológicos à disposição dos usuários da língua para expressarem significados em interações sociais” (OLIVEIRA, 2010, p. 237).

Ainda que pensemos sobre outra noção de gramática, urge repensarmos esse ensino. De acordo com Mendonça (2006), o ensino de gramática se constitui no estudo da nomenclatura, da forma, em detrimento do uso, resultando em um exercício puramente metalinguístico. Uma possível solução para essa limitação é dada pela autora como o exercício da epilinguagem, que parte dos usos reais para a construção do conhecimento, definindo-se, assim, a análise linguística.

Mediante a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos iniciais, faz-se necessária uma breve revisão sobre o que se entende por adjunto adverbial. Geralmente, os termos da oração são divididos em: (1) essenciais - sujeito e predicado, (2) integrantes - agente da passiva e complementos verbal e nominal, e os (3) acessórios - adjuntos adverbial e nominal, aposto e vocativo. De acordo com Cunha e Cintra (2017, p. 163), “chamam-se acessórios os termos que se juntam a um nome ou a um verbo para precisar-lhes o significado. Embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado.”. Note-se que a concepção de acessoriedade está associada à ideia de que podemos não utilizar os adjuntos adverbiais e, ainda assim, guardaremos o entendimento dos enunciados.

Os autores acima referidos consideram ser o adjunto adverbial “o termo de valor adverbial que

denota alguma circunstância do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo, ou de um advérbio.” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 165). Revisando essa tradicional classificação, Bechara (2015), em sua mais recente versão da Moderna Gramática Portuguesa, apresenta ideias em torno dos adjuntos adverbiais, tal como proposto pela Gramática Tradicional, como sendo, em determinados casos, necessários, requeridos pela regência do verbo, como é o caso do exemplo *A criança caiu da cama durante a noite*, sendo o *da cama* pedido pelo verbo. Ainda assim, para ele, “os adjuntos adverbiais são semântica e sintaticamente opcionais” (BECHARA, 2015, p. 455).

Acerca da classificação dos adjuntos adverbiais, Bechara (2015) considera ser os principais tipos: (1) adjuntos adverbiais de lugar, (2) temporais, (3) modais, (4) de fim, (5) de causa, (6) de instrumento, (7) de companhia, (8) de quantidade, (9) de distribuição, (10) de inclinação e oposição, (11) de substituição, troca ou equivalência, (12) de campo ou aspecto, (13) de assunto ou matéria tratada e (14) de adição ou inclusão, exclusão e concessão.

Castilho (2010, p. 306), para a caracterização do adjunto adverbial, seleciona três propriedades: (1) discursivamente, o adjunto adverbial acrescenta informações acessórias ao texto e à sentença, não se distanciando, aí, da abordagem tradicional; (2) semanticamente, atua sobre o seu escopo, exercendo a função de predicar, verificar ou localizar no tempo e no espaço; (3) sintaticamente, o adjunto adverbial é preenchido por sintagmas adverbiais, tomando “por escopo o verbo, o adjetivo e o advérbio ou toda a sentença”. O autor considera, ainda, a mobilidade própria desse termo.

3 Descrição da proposta

A prática docente constitui-se em um constante devir, isto é, um movimento contínuo e ininterrupto de ida e volta, de mudanças e transformações, de pensar e repensar a ação de professor. Parte integrante desse trabalho é a elaboração de atividades, mediante um saber didatizador adquirido, pelo qual o professor consegue construir atividades que permitam ao aluno a verificação de sua aprendizagem, assim como sua consolidação, ou ainda o diagnóstico para o próprio docente. Consideramos, porém, que o ensino de língua portuguesa, em grande parte dos casos, permanece pautado na apresentação de regras e normas gramaticais, o que reverbera na elaboração de atividades para os alunos, resultando em exercícios memorísticos e repetitivos que não colaboram para a construção de uma reflexão linguística. Isso, tampouco, colabora para a ampliação de uma competência comunicativa que permita aos discentes compreender as dinâmicas dos usos da língua, a fim de que possam usá-la da maneira adequada nos diversos gêneros textuais.

Tendo em vista essa problemática e o afastamento da visão do aluno de um olhar crítico-

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

reflexivo, procedemos à descrição de uma proposta de atividade, cujo objetivo geral é o de vincular leitura, gênero e análise linguística, a fim de construir, no aluno, um conhecimento funcional, que o permita fazer uso adequado da língua em situações comunicativas específicas. Esta proposta foi requerida na disciplina Sintaxe Oracional, do curso de Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A visão da atividade é de ampliar a concepção acerca do adjunto adverbial, colocando-os não como secundários, mas, sob um viés pragmático-discursivo que considere a intenção dos produtores do discurso em fazer uso destes em função da natureza genérica, especificamente do adjunto adverbial, como elemento necessário à construção não só frasal e sim textual. Nesse sentido, é proposta uma atividade que tem por gênero textual de partida o *conto de fadas*, uma vez que nele em específico encontramos o uso dos adjuntos, além de, por sua funcionalidade e características prototípicas, ser chamativo aos alunos.

Esta proposta foi pensada, a princípio, para os anos finais do Ensino Fundamental, embora sua complexidade e possibilidade de reversibilidade a partir da reflexão linguística possam favorecer a sua aplicação também em séries do ensino médio. De antemão, ressaltamos que as questões de interpretação e compreensão do texto não se encontram no corpo da atividade, mas aparecem como suporte para o professor, isto é, como questões que podem ser inseridas de alguma maneira no trabalho com o texto em um momento específico da aplicação da proposta. Esses quesitos encontram-se abaixo das questões-foco, ou seja, das perguntas que se referem à análise linguística.

As duas primeiras questões da atividade, conforme podemos ver no exemplo 01, cujos grifos em negrito são nossos, se propõem a levar o aluno a visualizar o recurso sintático no conto escolhido:

Exemplo 01:

- 1) *A história que lemos tem suas ações ocorridas em vários lugares. Volte ao texto e **busque identificar alguns desses espaços** onde acontecem as ações da história.*
 - a. *Transcreva ao menos dois trechos em que haja **a indicação do local** onde está acontecendo as ações da narrativa, como indica o exemplo a seguir:
(...) quando, um dia, ao entardecer, chegou a uma floresta.*
 - b. ***Quais expressões ou palavras** dão a indicação desse lugar?*
- 2) *O tempo, no conto, é algo importante e algumas expressões ou palavras nos indicam em que tempo a história se passou ou qual a duração de algumas ações.*
 - a. *Coloque aqui algumas expressões ou palavras que você percebeu no conto que **indicam o tempo da narrativa**, inseridas nas frases em que aparecem, como podemos ver no exemplo abaixo:
(...) quando, um dia, ao entardecer, chegou a uma floresta.*
 - b. *Você acha que essas palavras ou expressões são importantes para o sentido da história? Por quê?*

É preciso que o aluno reconheça, no texto, a existência de construções postas ali por algum

motivo, o qual, no caso dos exemplos acima, é o de indicar espaço e tempo na narrativa, associando-se questões estilísticas às linguísticas. Ao considerar, na letra b da segunda questão, a necessidade de se utilizar os adjuntos, o autor da proposta permite uma abordagem interacional da língua, algo que se repete em outras questões.

A atividade, assim, se propõe a observar as possibilidades das quais nós, falantes de uma determinada língua, dispomos a serviço da realização dos gêneros textuais, a fim de que o aluno perceba o que a língua oferece para seu uso cotidiano. Pensando assim, subjaz aqui uma concepção de língua que há muito vem sendo difundida – língua enquanto interação. É nela [língua] e por ela que o homem se constitui enquanto sujeito, se colocando perante a sociedade; é na interação que nos desenvolvemos. Além disso, de acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), temos uma ideia de que a língua se constitui em um processo ininterrupto, sendo realizado através da interação verbal e social entre interlocutores. Quando pensamos a língua como esse conjunto de possibilidades abertas que viabilizam essa interação, materializada em textos empíricos dos gêneros textuais, (re)conhecemos o ensino produtivo de língua materna.

Exemplo 02:

- 3) *Algumas palavras e expressões nos permitem explicar como ocorrem as ações dos personagens no conto. Observe as palavras em destaque no trecho abaixo:*
Perto do regato que por lá serpeava, repousavam tranquilamente algumas patas, deitadas uma junto da outra; alisavam-se as penas com o bico e tagarelavam misteriosamente.
- a. *Que ideia a primeira expressão nos transmite?*
b. *Observe as expressões destacadas acima. Qual(is) delas apresentam uma ideia de maneira pela qual as ações ocorreram, isto é, definem o modo das ações?*
c. *A construção com o bico transmite que noção?*
d. *Reescreva o trecho em destaque, removendo todas as palavras destacadas. Leia o que ficou e reflita: existe algum prejuízo ao sentido do trecho, quando apagamos essas expressões? Por quê?*

Na terceira questão, letras a, b e c, após levar o aluno a perceber, por ele mesmo, ocorrências do recurso sintático no conto, é apresentado um trecho repleto de ocorrências dos adjuntos adverbiais e, localizados os termos, o aluno é conduzido a analisá-los semanticamente, isto é, a partir da ideia que exprimem. Isso permite que o discente construa o conhecimento necessário acerca das circunstâncias adverbiais, das quais Bechara (2015) trata. Além disso, para garantir que se tenha uma ideia sobre a importância dos adjuntos adverbiais na construção do conto de fadas, é pedido que o aluno apague todas as ocorrências do recurso sintático, a fim de analisar se existe prejuízo à construção proposta a ausência da circunstância adverbial.

No quarto quesito, conforme vê-se no exemplo abaixo, há uma exploração do aspecto

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

morfofossintático, ou formal, do adjunto adverbial, especificamente das posições que o recurso pode assumir, sendo consideravelmente móvel:

Exemplo 03:

- 4) *Releia o trecho a seguir:*
*Havia já percorrido três reinos quando, **um dia, ao entardecer**, chegou a uma floresta. **Muito cansado**, sentou-se debaixo de uma árvore, tencionando dormir aí.*
a- *Em que outras posições as expressões destacadas poderiam estar? Reescreva-as de modo que tenham sentido.*
b- *Você concorda que existe uma mobilidade nos termos destacados? Por quê?*
5) *Observe o trecho a seguir:*

*(...) **todos os dias**, uma vez terminadas as refeições, e ninguém mais se achando presente, um criado muito fiel devia trazer-lhe ainda uma sopeira coberta.*

Tradicionalmente, como é classificada a expressão 'todos os dias', em análise sintática?

Além da percepção acerca da mobilidade do adjunto adverbial, temos, na questão cinco, o exercício da metalinguagem, visto que, assim como todas as outras áreas do conhecimento, é necessário que tenhamos uma nomenclatura para as nossas análises. A partir dessa última questão, já podemos refletir acerca das concepções de gramática que estão subjacentes à atividade. Ainda que tenhamos uma concepção de língua como interação, isso não eleva uma proposta de atividade ao grau de *produtiva* ou *reflexiva*, pois devemos considerar outros aspectos, levantados posteriormente. Assim, vê-se uma ideia de gramática sob dois enfoques: a descritiva, uma vez que se apresenta o funcionamento, sem viés normativo, de usos linguísticos, conforme vimos na questão referente à mobilidade do adjunto adverbial, assim como a internalizada, porque compreende que o falante, intuitivamente, entende a necessidade, em determinados contextos, de circunstanciar os sentidos de algumas expressões por meio de, por exemplo, adjuntos adverbiais.

Exemplo 04:

- 6) *A partir da reflexão acerca dos usos dos adjuntos adverbiais no conto, responda: para que serve o adjunto adverbial?*
7) *Após as reflexões feitas nessa atividade, opine: o adjunto adverbial pode ser considerado como secundário ou simplesmente desnecessário, ou ele tem importância na construção textual? Explique.*

As questões acima, por fim, buscam sistematizar as ideias desenvolvidas ao longo da atividade, porque conduz o aluno a construir uma ideia sobre a função do adjunto adverbial, em relação às circunstâncias que ele pode apresentar, conferindo, no caso do conto de fadas, ideias essenciais à construção do texto. Na sétima questão, temos a exploração do aspecto pragmático-discursivo, pois,

assim como na anterior, explora a necessidade do adjunto adverbial no conto.

A escolha do gênero, percebe-se claramente, não foi ingênua. Conceber a narrativa é compreendê-la como uma sucessão temporal de ações, acontecimentos narrados que necessitam de descrições claras e que possibilitem a criação de esquemas imagéticos nas mentes daqueles que a leem. Isso favorece o uso de expressões modificadoras, de elementos que trazem circunstâncias – os adjuntos adverbiais. As questões propostas não apresentam a típica tripartição entre *leitura*, *estrutura do gênero* e *análise linguística*, mas busca a integração entre estes aspectos, recuperando elementos da narrativa como o tempo e o espaço, a fim de conduzir o aluno à reflexão sobre as construções que trazem a circunstância de tempo e de lugar. Os contos são gêneros que precisam dessas especificações de sentido, e demonstrar para o aluno como podemos usar os termos adverbiais pela construção de sentido nos textos é tarefa essencial e imprescindível ao ensino de língua portuguesa.

Diferentemente do que apresentam, em geral, os livros didáticos e as gramáticas normativas, a atividade não se detém a um critério de análise apenas, dentre os três – formal, semântico e pragmático-discursivo. Ao longo da proposta, vê-se o trabalho com todos eles. Formalmente, temos a consideração sintática da posição que o adjunto pode assumir nas orações, como vemos na questão 4.

O critério pragmático-discursivo talvez seja o que caracteriza a marca diferencial na atividade analisada, tendo em vista que, mesmo não tendo uma pergunta específica que trate das intenções que estão por trás das escolhas dos adjuntos, o autor considera a importância textual desse elemento sintático para a construção, discursivamente, do conto de fadas, como mostra a questão 7.

Considerações Finais

Comparar o conteúdo da atividade proposta com o que propõe a Gramática Tradicional é tarefa complexa, mas detemos nosso olhar a um aspecto: a acessoriedade do adjunto. Afinal, temos um elemento sintático importante ou irrelevante para as construções textuais? Para responder a esse questionamento, é preciso considerar a limitação frasal que a GT impõe ao ensino. Não transpondo o limite da sentença, nosso olhar se restringe à frase como elemento máximo. Isso leva a perceber, também, uma análise demasiadamente formal que se limita à estrutura, desconsiderando os sentidos e intencionalidades que estão subjacentes aos usos linguísticos.

A GT e as atividades de livros didáticos, na maioria das vezes, tornam o estudo gramatical improdutivo. Aqui reside um ponto forte da proposta de atividade em questão tornar o estudo do adjunto algo significativo, que amplie os horizontes linguístico-comunicativos dos alunos. Isso porque, na

atividade proposta, a exploração do recurso sintático parte da pertinência deste, de modo que o aluno compreende a necessidade de fazermos uso de tal elemento da língua em função de um gênero textual. É isso que, ainda, marca o diferencial existente entre as atividades propostas pelos LDs e a abordagem da Gramática Tradicional: a não-acessoriedade do adjunto adverbial. Não se resumindo a isso, a atividade propõe uma reflexão linguística, pois aborda o recurso sintático de maneira situada, tornando funcional o estudo da gramática, não sendo resumido à apresentação de aspectos formais, com vistas à memorização de terminologias.

Em vista disso, a atividade em questão contribui de maneira significativa para o aluno, pelas razões já apresentadas, uma vez que favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, além de ampliar suas capacidades de reflexão linguística.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZÁRIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de.; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZÁRIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Orgs.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro, Mauad X/ Faperj, 2013.
- FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: [https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401]. Acesso em: 03/06/2019.
- GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. *Conto de Fadas*. São Paulo: FTD, 2001.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ROBINS, R. H. *Pequena história da Linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

SANTOS, Diana Rodrigues Sarcinelli dos. *O funcionamento dos elementos adverbiais no gênero propaganda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.



Estudo diacrônico sobre a reverberação do sofrimento em obras literárias brasileiras: uma perspectiva humanizadora do discurso.

Vitória Bento de Meneses*

Emanoelle Maria Brasil de Vasconcelos**

Josilene Pinheiro-Mariz (orientadora)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os conceitos de discurso, bem como o sofrimento humano e a maneira pela qual ele perpassa as obras literárias ao longo do tempo. Destaca-se também a concepção de língua, a qual necessita do contexto de uso para que sejam determinados os pontos de vista semântico e sintático. Sabendo que o sofrimento é parte intrínseca da existência humana, vários autores lançaram e lançam mão do seu próprio sofrimento – ou de outras pessoas – para transformar a resiliência em obras literárias que atravessam gerações, aspecto abordado por meio do que afirma Foucault (2006, p. 253). Para a parte prática, serão abordadas as obras literárias brasileiras que demonstrem a temática do sofrimento como parte constituinte do eixo temático e a análise será realizada a partir de uma abordagem dinâmica e reflexiva. Como objeto de análise, optou-se por *O Alienista*, de Machado de Assis (1882) e *Negrinha*, de Monteiro Lobato (1920). Por ser de conhecimento geral que o sofrimento humano não tem lugar específico na linha do tempo humana é que faz-se necessária a importante discussão acerca do tema em consonância com a análise destas e outras obras, já que incentiva a reflexão dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Sofrimento humano; Resiliência.

ABSTRACT

*This paper aims to analyze the concepts of discourse, as well as human suffering and the way in which it goes through literary works over time. Also noteworthy is the conception of language, which needs the context of use to determine the semantic and syntactic points of view. Knowing that suffering is an intrinsic part of human existence, many authors have used and used their own suffering - or other people's - to transform resilience into literary works that span generations, an aspect addressed through what Foucault (2006, p. 253). For the practical part, the Brazilian literary works that demonstrate the theme of suffering as part of the thematic axis will be approached and the analysis will be performed from a dynamic and reflective approach. As an object of analysis, we chose *O Alienista*, by Machado de Assis (1882) and *Negrinha*, by Monteiro Lobato (1920). As it is well known that human suffering has no specific place in the human timeline, it is necessary to have an important discussion about the theme in line with the analysis of these and other works, as it encourages the reflection of individuals.*

KEYWORDS: *Discourse; Human suffering; Resilience.*

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar os conceitos de discursos, bem como o sofrimento humano perpassa as obras literárias brasileiras ao longo do tempo. Ademais, O sofrimento é parte intrínseca da

existência humana, sentimento este que redeu incontáveis obras artísticas e literárias. Eis, que os autores transformam sangue, suor e lágrimas do seu próprio ser ou de outrem em arte, que cura, conforta, inspira a resiliência de diversas gerações.

Parte-se de uma perspectiva que não perde de vista as ideias preconizadas pelo dialogismo e interação, que tem como um dos principais representantes o linguista Bakhtin. Eis que a dialogicidade possui três dimensões que preconizam que todo dizer: é influenciado pelo que já fora dito antes, tem uma intenção de provocar uma atitude responsiva e que é a articulação dos encontros e confrontos de múltiplas vozes sociais. Decerto, pode-se depreender a existência do diálogo entre os conceitos de discurso, sofrimentos e literatura ao longo do tempo.

A motivação da escolha do tema se encontra na importância temática do sofrimento humano dentro da sociedade contemporânea. É imprescindível colocar esta problemática em realce, pois o combate das implicações malélicas do sofrimento perpassa a liberdade do discurso, haja vista que como afirma Foucault “o poder não é nem fonte e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 253).

Outrossim, a concepção de língua envolve o fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, que em seu âmbito dependem dos seus contextos de usos concretos como texto e discurso, para determinar o ponto de vista semântico e sintático.

Devido à problemática teórica e prática acerca do tema proposto se mostra necessário o emprego da pesquisa bibliográfica com a intenção de analisar como os teóricos tem se posicionado acerca da análise literária e do discurso. Revisão bibliográfica pretende-se levantar o posicionamento dos especialistas quanto aos conceitos da análise do discurso, bem como de obras literárias e do que é o sofrimento ao longo do anos. E quanto a seara prática pretende-se abordar na forma de análise de obras literárias brasileiras que tenham em seu âmbito a temática do sofrimento como força motriz da estória contada, com ênfase em textos do gênero conto, a partir uma abordagem dinâmica e reflexiva.

Assim, pode-se perceber a predominância da método hipotético indutivo, visto que pretende-se partir de casos específicos, ou seja, análise concreta de textos literários, para alcançar conclusões lógicas de como os autores de diversas épocas abordaram e trataram a temática do sofrimento humano.

Como exemplares literários a serem analisados optou-se por: O Alienista, de Machado de Assis, do ano de 1882, Negrinha, de Monteiro Lobato, no qual a primeira publicação data de 1920.

A relevância da temática reside no fato do sofrimento humano ser atemporal, em que pese este não ser sentido e expressado de forma uniforme por todas as pessoas, ainda mais quando se considerada épocas e contextos sociais diferentes. Ademais a literatura é parte integrante da cultura. Além da

importância da sua mescla da literatura com a formação da competência de leitura, que promove a constituição de uma consciência, em prol do respeito a diversidade e as idiosincrasias, bem como de cidadãos plenos e reflexivos.

2 Análise do discurso na literatura

A intertextualidade pode ser explícita ou se manifestar de maneira latente. Nas primeiras estruturas cognitivas do leitor são imediatamente ativadas para perceber que um texto foi criado a partir de outro, enquanto as segundas para serem identificadas depende dos conhecimentos prévios do leitor (de mundo, de língua e do texto).

A concepção de língua envolve o fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, que em seu âmago dependem dos seus contextos de usos concretos como texto e discurso, para determinar o ponto de vista semântico e sintático. Fazendo referência a Travaglia, existe três concepções de língua, a saber, com expressão do pensamento, com instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação. Quanto a esta última, eis que o propósito do uso de linguagem é a interação comunicativa, que de acordo com a intenção dos falantes poderá conter determinados efeitos de sentido, que são construídos social, cultural e ideologicamente. Como defende Bakhtin, a língua é um processo de interação verbal e social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p.123)

Por detrás da elaboração de todo texto há uma intenção comunicativa. Sobre esta destaca-se uma citação de Batista:

[...] os componentes formais de uma língua (as unidades sonoras, morfológicas, sintáticas, textuais) são elaboradas e organizados pelos falantes, em suas modalidades (língua escrita ou língua oral), a partir de intenções comunicativas e também de posicionamentos históricos-sociais que os usuários estabelecem tendo em vista os diferentes contextos de uso do sistema linguístico. (BATISTA, 2011, p. 26).

Outrossim, é no texto que o discurso se materializa. Segundo, Oralandi “trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeito a equívoco na história” (2001, p. 78).

Em convergência com o exposto, Maingueneau afirma que um texto engloba o espírito do autor

e de sua época:

[...] como uma totalidade orgânica em que todos os aspectos exprimem o “espírito do autor”, princípio espiritual que lhes confere unidade e necessidade. Trata-se de descobrir o “étimo espiritual”, o foco oculto que permite explicar as múltiplas facetas do texto (suas particularidades linguísticas, as personagens, a intriga, a composição etc.). Esse princípio unificador deve igualmente permitir integrar a obra numa totalidade mais abrangente: o espírito do autor exprime o espírito de sua época. (MAINGUENEAU, 2006, p. 19).

3 Análise do conto *Negrinha*

O conto *Negrinha* é de autoria de Monteiro Lobato, a obra deste escritor tem características do pré-modernismo, voltado para o público adulto e não infantil como é conhecida a maior parte da obra deste autor.

Esta obra foi escrita no período de transição entre o final do século XIX e o modernismo brasileiro. Época da literatura que ainda guardava algumas características do surrealismo e naturalismo, contudo já apresentava aspectos do modernismo como a crítica a circunstâncias sociais e políticas do Estado brasileiro. Dessarte, este movimento marcou a transformação cultural de um discernimento analítico acerca dos problemas e da construção social do país.

O texto objeto desta análise é um conto, ou seja, uma narrativa concisa, caracterizada pela presença da estrutura composta por uma apresentação, um desenvolvimento e um desfecho, além dos elementos da narrativa, a saber, os personagens, espaço, tempo e narrador, como disposto em *Como analisar narrativa* (GANCHO, 2002).

Devido ao fato deste gênero textual apresentar uma narrativa concentrada e limitada ao essencial, o conto apresenta um número reduzido de personagens. No exemplar em análise, figuram duas personagens centrais, a saber, a personagem que confere nome ao conto, Negrinha, que nasceu na senzala, apesar de não ser uma escrava e a Dona Inácia, a senhora proprietária da mãe da protagonista.

A narrativa do conto, a princípio, é marcada pelo descritivismo, com uma linguagem excessivamente detalhista quanto a ambientação do espaço, a fim de inserir o leitor dentro da história, tendo em vista, que na época em que o conto foi escrito autores ainda eram influenciados pelas ideias apelo visual.

A narrativa é ambientada na época posteriormente a abolição da escravidão. Crítica aos costumes colocados em relação aos negros. Momento histórico-social de valores contraditórios, início do século XX, pós abolição da escravidão, negros encontravam-se marginalizados, teoria social negros como pessoas inferiores. Até que ponto o antirracismo e a crítica da maneira como lidar com os negros

e pobres tem consequências reais.

Como principais temáticas a realidade miserável dos ex-escravos e seus descendentes no período após a abolição que sofre com a fome devido à seca, menosprezado pelo governo e por parte da população que recusava-se a aceitar o novo status dos negros na sociedade.

Gerando uma reflexão do homem em sociedade, da influência do lugar na construção da identidade do indivíduo, bem como o direito de ir, vir e permanecer em determinado ambiente de acordo com as suas necessidades, em prol de uma vida digna, dignidade que é um valor intrínseco a qualidade humana, na filosofia kantiana o ser humano é definido como um ser racional, de forma a ser um fim em si mesmo, diferindo-se das coisas, o homem não pode ser visto simplesmente como um meio.

A dignidade da pessoa humana não visa apenas defender a pessoa da sociedade ou do poder do Estado, em sua eficácia negativa, que é o direito da pessoa ser respeitada em sua individualidade e ser protegida em sua essência, mas além disso este princípio tem uma eficácia positiva, promover a autonomia existencial, cuja finalidade é trazer meios concretos para que o cidadão possa se autodeterminar e desenvolver os seus direitos da personalidade, de forma a construir sua situação existencial e ser o autor da sua própria biografia.

Na atualidade pugna-se por uma existência digna, contudo ter uma vida digna significa além de reunir padrões do mínimo existencial, desfrutar do poder de autodeterminação, inexorável para tanto é o respeito à dimensão existencial do indivíduo, propiciando as condições imprescindíveis para o ser humano desenvolver as suas potencialidades.

Outro motivo, que justifica a escolha deste exemplar é a relevância das ocorrências de indeterminação do indivíduo paciente e ocultação do sujeito agente da atitude racista para a construção de sentidos dentro da crônica. Uma vez que como afirma Foucault “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente” (FOUCAULT, p. 143).

No conto, Lobato constrói a personagem da Dona Inácia de forma sarcástica, atribuindo-lhe adjetivos se visto de modo isolado como característica positivas, mas dentro ao analisar o texto como unidade, percebe-se como o autor tece esta fina ironia não só a personagem, mas sim a toda a sociedade que não obstante o fim da escravidão, ainda era saudosista deste regime retrógrado. Como é possível perceber no trecho: “Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu [...] Mas não admitia choro de criança”. (LOBATO, 2000, p. 09), quando analisado em conjunto com o fragmento reproduzido abaixo, que descreve o tratamento que Dona Inácia legava a protagonistas Negrinha:

Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão [...] Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo – não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam [...] O corpo de Negrinha

era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. (LOBATO, 2000, p. 10-11).

O conto “Negrinha” ainda alvitra outra questão muito cara para a sociedade atual, os conceitos de infâncias, que são variados não só no plano histórico de uma mesma sociedade, mas varia dentro desta, de acordo com os valores que esta elege como fundamentais para a sua organização, como assevera, Pinto & Sarmiento:

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (Pinto & Sarmiento 1997, p.17).

No trecho “Negrinha abriu a boca como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água ‘pulando’ o ovo e zás! na boca da pequena [...]”. (LOBATO, 2000, p. 14), tem-se uma das cenas mais fortes do conto em termos de crueldade, não apenas para o tratamento de uma criança, mas do ser humano como um geral. Enquanto que no excerto “Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo [...] – É feita?... perguntou extasiada”. (LOBATO, 2000, p. 16-17), percebe-se o deslumbramento de negrinha a com a percepção de outra realidade de infância, assim Lobato marca a tomada de consciência pela protagonista, quando ela deixa de ser a única criança da casa e nota que a forma como ela é tratada difere da que as sobrinha da patroa. Então, o autor conclui que “Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga [...] Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma”. (LOBATO, 2000, p. 19).

Outrossim, no conto pulsa questões humanas, que não apenas tocam o sofrimento, mas o delineiam, põe em relevo e atingem o leitor, fazendo-o refletir como o meio pode e as pessoas do convívio do indivíduo, podem lhe causar dor para além da física, atingindo a psique.

4 Resumo e análise do conto *O Alienista*

O conto *O alienista*, de Machado de Assis, inaugura a fase realista do autor e traz consigo as características que a partir de então se tornarão típicas: a análise psicológica e a crítica social. Alguns ainda acreditam que este conto possa tratar-se de uma novela, mas, pela ausência de aspectos composicionais semelhantes, é um conto. Conta com um narrador onisciente em terceira pessoa e demonstra o comportamento humano além das aparências, tratando também acerca da ironia, vaidade

e egoísmo do ser humano.

Dr. Bacamarte é um alienista que acredita ser a causa da infertilidade da esposa, D. Evarista, devido suas condições físicas e mentais e, para isso, cria a Casa Verde, um local para realizar estudos sobre a mente humana, todavia, o Dr. se perde em sua própria loucura. Além destes personagens, é possível citar Crispim Soares, o boticário amigo de Simão que o admirava bastante; Padre Lopes, um homem de muitas virtudes e por isso foi recolhido à Casa Verde e Porfírio, o barbeiro que lidera a rebelião contra a Casa Verde.

O autor coloca em questão as fronteiras entre o que é normal e o que é anormal por meio das atitudes de um médico que tenta compreender os distúrbios psicológicos da sociedade. Após retornar à sua terra natal, Itaguaí, Dr. Simão Bacamarte se dedica ainda mais a sua profissão. Depois de casar-se com D. Evarista, percebe que escolheu errado pois a mulher não podia ter filhos. Ele resolveu dedicar-se aos estudos da psiquiatria e construiu a Casa Verde, um manicômio voltado para abrigar todos os loucos da cidade e da região. O Dr. passa a enxergar loucura em todos os moradores da cidade e o manicômio estava cada vez mais lotado. A primeira pessoa a ser internada foi Costa, que perdeu sua herança por não cobrar seus devedores e, desde então, o número de pessoas internadas só cresceu. Porfírio arma um protesto que se enfraqueceu quando descobriram que o Dr. não tinha a intenção de crescer economicamente às custas daqueles que eram, considerados por eles, loucos. Mesmo após a Revolta dos Canjicas, organizada por Porfírio, o alienista volta aos seus estudos e continua tendo as mesmas atitudes. A polícia chega numa tentativa de controlar a população mas acaba protestando junto. Ainda depois de muitos protestos e revoltas, 50 apoiadores da Revolução dos Canjicas são internados. Até D. Evarista é internada após passar uma noite sem dormir por não conseguir decidir que roupa usaria em uma festa. Chega o momento em que 75% da população estava na Casa Verde e, diante disso, o Dr. percebe que sua teoria estava errada, libera todos os que estavam internados e passa a internar agora somente aqueles que não apresentavam desvio de caráter, já que a maioria era aqueles que apresentavam. O primeiro foi o vereador Galvão. Com o passar do tempo, as pessoas que apresentavam algum desvio de caráter ou de conduta, eram liberados, permanecendo na casa, assim, somente aqueles que apresentavam sinais dentro dos padrões da normalidade. Dr. Simão Bacamarte percebe, mais uma vez, estar errado em sua teoria e manda liberar todos os internos mais uma vez. Por fim, ele conclui que somente a sua personalidade era perfeita e percebe ser o único anormal da cidade. Deste modo, ele se tranca sozinho no manicômio e por lá fica o resto da vida.

Diante do exposto acerca do conto, é possível depreender que Machado de Assis, por muitas vezes, assemelha-se ao alienista, por sua vontade de tentar compreender a mente humana e suas particularidades. A personalidade do Dr. Bacamarte é de um homem que acredita saber tudo sobre a

mente e o comportamento humano. Escolhe uma mulher baseando-se somente em sua intenção de ter filhos e deixa de ser um esposo presente quando percebe que ela não poderia dar a ele o que ele tanto desejava, acabando por dedicar-se somente à sua carreira. Dr. Bacamarte pode ser considerado um possível retrato da sociedade atual: irônico, egoísta e acredita ser detentor do poder de julgar o outro, crendo também que é capaz de definir ou medir a loucura da população.

Além das temáticas citadas anteriormente, o conto, assim como *Negrinha*, trata também do sofrimento humano, principalmente quando falamos sobre sofrimento psíquico. Primeiramente o sofrimento da esposa do Dr., que se sente sozinha e tem um marido sempre ausente, secundamente o sofrimento do próprio Dr., o qual com certeza passa por uma grande confusão em sua mente, de início querendo internar todos, depois nem todos e por fim se interna; é possível citar também o sofrimento de toda a população que estava sendo internada sem motivos aparentes e para satisfazer as teorias de um alienista.

Considerações finais

As duas obras tratam acerca do comportamento humano e falam principalmente sobre a loucura, a ironia, o egoísmo, o preconceito e tantos outros aspectos que envolvem as atitudes do homem como ser individual e social. É necessário que tais temas sejam ainda mais debatidos, trabalhados e apresentados em nossa sociedade, visto que somente através de intensas discussões é que o indivíduo pode refletir também acerca do sofrimento humano, tema tão importante e de difícil difusão nos dias atuais devido aos muitos tabus criados em torno dele. Por ser de conhecimento geral que o sofrimento humano não tem lugar específico na linha do tempo humana é que faz-se necessária a importante discussão acerca do tema em consonância com a análise destas e outras obras, já que incentiva a reflexão dos indivíduos, buscando deixá-los, cada vez mais, humanos com relação às próprias dificuldades.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. *O Alienista*. São Paulo: Editora Ática, 1882.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A língua em uso: forma e funções produzindo efeitos de sentido*. _____.
- A palavra e a sentença; estudo introdutório*. São Paulo: Parábola, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Diálogo sobre o poder*. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV. Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 253-266.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor*. In: FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GANCHO, Cândida Vilar. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1920.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

ORLANDI, EniPulcinelli. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes, 2001.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.



As representações do velho no romance *O velho e o mar* / *The representation of the old man in the romance "the old man and the sea"*

Marcos Rodrigo Oliveira (UFCG)
Carlos Roberto Gonçalves da Silva (UFCG)
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Maria Oliveira de Amorim (CCBS/UFCG)

RESUMO

A partir da obra "o velho e o mar", de Ernest Hemingway, objetivamos mostrar as diversas facetas que representam o velho na literatura, mostrando os principais discursos apresentados e o que tal acarreta na figura do ser velho na sociedade. Para tal, utilizaremos as conjecturas teórico-metodológicas de Goldfarb (1998), no que refere-se a noção de velho e como o tempo e a linguagem influenciam na construção da velhice, e em Neri e Nogueira (1994), para identificar os símbolos e simbologias comuns ao velho na literatura. A velhice é marcada através de símbolos e ideias que a colocam como desnecessária ao sistema de sociedade rápido, imediatista e individualista. A linguagem perpassa a noção de velhice através do olhar que o meio social insere sobre a figura do velho, tornando-o estigmatizado mediante conceitos como decadência e finitude. Desta forma, através da apresentação do espaço ocupado pelo velho, visamos contribuir para a elaboração de uma nova visão acerca do lugar que a velhice tem (ou deveria ter) em termos de literatura e sociedade. Além disso, tendo em vista o inevitável envelhecimento da população mundial, este trabalho se constitui em um alerta para essa urgente nova visão sobre o velho.

PALAVRAS-CHAVE: Velho; Velhice; Representações da velhice.

ABSTRACT

From the work "the old and the sea", for Ernest Hemingway, We aim to demonstrate the various facets that represent the old in the literature, showing the main discourses presented and what this entails in the figure of the old being in society. To this end, we will use Goldfarb's (1998) theoretical-methodological conjectures regarding the notion of the old and how time and language influence the construction of old age, and in Neri and Nogueira (1994) to identify the symbols and symbologies common to the old in the literature. Old age is marked by symbols and ideas that make it unnecessary to the rapid, immediate and individualistic system of society. Language permeates the notion of old age through the look that the social environment inserts on the figure of the old, making it stigmatized through concepts with decay and finite. Thus, by presenting the space occupied by the old, we aim to contribute to the elaboration of a new vision about the place that old age has (or should have) in terms of literature and society. Moreover, tense in view of the inevitable aging of the world population, this work is a warning for this urgent new view of the old.

KEYWORDS: Old; Old age; Representations of old age.

1 Introdução

A perspectiva do velho na sociedade, tanto no tocante às suas características sociais quanto psicológicas, há muito é discutida. O anseio por conservar a juventude e atrasar o envelhecimento e a morte atravessou eras. Não raro, vemos em desenhos animados ou filmes caçadas à lendária 'Fonte da

Juventude', que leva, nas criações ficcionais, a disputas, guerras e até mesmo à morte de personagens. Fato é que a angústia em relação à idade avançada se tornou uma questão coletiva, que abrange um contingente populacional consideravelmente grande, ainda que seja sabido o irreversível declínio das funções vitais do processo biológico dos seres vivos.

Conforme Nascimento (2009), o universo do velho está presente desde passagens do Antigo Testamento, do livro sagrado cristão, e em livros sagrados das arcaicas religiões. Circulava-se, na reflexão dos filósofos, ora uma serena aceitação das condições do sujeito envelhecido, ora um discurso permeado de tons melancólicos pelas restrições as quais acompanham o ser na velhice. Em uma revisão do que grandes filósofos apontaram sobre a velhice e a senilidade, o autor aponta que:

A questão da senilidade aparece na filosofia de Platão (427- 347a.C.), para quem a velhice concede ao ser humano imensa paz e libertação. Em contrapartida, transita com tons deprimentes nos textos de Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) pelos desconfortos com os quais os velhos são obrigados a conviver. É objeto central da obra *De senectute*, de Cícero (103-43 a.C.), ressurgue nas cogitações de Sêneca (20 a.C.-65 d.C.), passa pelo médico Galeno (129-199 d.C.), autor de *Gerocomica*, obra, em parte, antecipadora de certos preceitos da presente geriatria, e, após o decurso de séculos, já no momento renascentista/ maneirista, chega aos *Essais*, aos extraordinários ensaios de Montaigne (1533-1592). (NASCIMENTO, 2009, p. 172)

Seguindo o percurso histórico, mais recentemente, Simone de Beauvoir (1908- 1986) e Norberto Bobbio (1909-2004) questionaram o discurso dominante em relação ao velho, trazendo à cena a situação social a qual os velhos eram submetidos, encarcerados no porão do sistema vigente. Beauvoir (1990, p.8) denuncia a sociedade como criminosa, não apenas culpada, de fazer com que a velhice se tornasse “uma espécie de segredo vergonhoso do qual era indecente falar”.

Ainda que, socialmente, o velho tenha sido relegado ao campo do obsoleto, do peso social que não possui mais valor para o mundo capitalista, na literatura infanto-juvenil o sujeito envelhecido passa a ter uma valoração diferente, que põe em evidência suas características sensíveis, humanizadoras e sábias, colocando-o como uma voz a ser ouvida e respeitada. Um grande exemplo disso encontramos na obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato, especialmente na voz da Dona Benta. Aqueles que têm contato com os livros ou com a série *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* conseguem visualizar, na persona de Dona Benta, a voz sábia de alguém experiente e que muito tem a contribuir com a sociedade. A título de ilustração, apresentamos um trecho do livro *A Chave do Tamanho*, no qual Dona Benta explica à Narizinho os efeitos da guerra:

Não há tal, minha filha. A humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte do nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha como você ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear

inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror desta guerra. Vem-me vontade de morrer. Desde que a imensa desgraça começou não faço outra coisa senão pensar no sofrimento de tantos milhões de inocentes. Meu coração anda cheio da dor de todas as avós e mães distantes, que choram a matança de seus pobres filhos e netinhos. (LOBATO, 1997, p. 9)

Neste trabalho, contudo, não enfocamos a literatura infanto-juvenil, mas nos propomos a tecer uma análise sobre as representações do velho na literatura, a partir da obra "o velho e o mar", de Ernest Hemingway, objetivando mostrar as diversas facetas que representam o velho na literatura, mostrando os principais discursos apresentados e o que tal acarreta na figura do ser velho na sociedade.

2 Fundamentos teóricos

Lacan (2006) afirma que todos os discursos ocorrem e manifestam-se a partir de consequências implicadas através da linguagem que, ocasionalmente, é atravessada por uma ordem obscura estabelecida através de padrões estabelecidos por um sistema linguístico que transforma-se conforme a história se desenvolve. Desta forma, o *Eu* insere-se no sistema a partir das posições e consequências oriundas de um discurso previamente instituído.

De acordo com Goldfarb (1998) a definição de velhice torna-se complexa devido à existência de múltiplas noções do que é ser velho na sociedade atual. No entanto, entende-se que a velhice é demarcada, sobretudo, a partir do olhar que o Outro propõe, tornando esta fase da vida estigmatizada com ideias que excluem e marginalizam o ser velho. Mucida e Pinto (2014) pontuam que a frase "isso é coisa de velho" marca a concepção de que a partir de determinado estágio, o indivíduo apresenta-se através de sintomas que surgem por causa da idade e da passagem do tempo. Goldfarb (1998) mostra que o tempo é determinante para as configurações e representações em torno do velho. A idade cronológica aparece, deste modo, como uma marca que define o tempo vivido e o tempo que resta, criando uma nova forma de enxergar a vida para o indivíduo: passa-se a se pensar em como viver o "tempo que resta".

Ao adotar a perspectiva de que a velhice é demarcada através de um conceito de finitude, o velho insere-se em um paradigma decadente que o leva a se entender como desnecessário ao sistema que ocupa. Neste sentido, além do olhar do Outro, a forma como o velho enxerga a si mesmo, é essencial para a maneira que a velhice será encarada. Goldfarb (1998) afirma que novos sofrimentos podem surgir no indivíduo justamente pelo não reconhecimento de si mesmo na velhice. A imagem que cada indivíduo possui de si transforma-se com o tempo, no entanto, a velhice acarreta diversas marcas e impressões que podem causar estranhamento e questionamentos acerca de um corpo que torna-se desconhecido e

atravessado por uma linguagem que o torna improdutivo.

As estigmatizações em torno do velho ocorrem, como aponta Mucida (2009) a partir das nomeações ofertadas pelo Outro. Conforme a linguagem torna-se excludente, o velho é inserido em um patamar de negação social, onde, de acordo com Paula e Araújo () este passa a viver as vontades e desejos impostos por aqueles que o cercam. Através das nomenclaturas e da identificação do Outro, o velho cria a imagem de si mesmo, visto que como afirma Lacan (2006) “O Outro fornece apenas a textura do sujeito, ou seja, sua topologia, aquilo mediante o qual o sujeito introduz uma subversão, sem dúvida, mas que não é apenas a dele” (p. 64). Desta forma, uma nova imagem do indivíduo, agora velho, é construída através do discurso, que, segundo Lacan (2006) mostra o efeito de dependência que um indivíduo tem sob o outro.

Apesar dos nomes, identificações e imposições atribuídos pelo Outro, o indivíduo carrega diferenças e singularidades próprias que o tornam *Eu* diante de si e do olhar da sociedade. A linguagem que nomeia o envelhecimento cria um novo modo de tratamento para o velho. Embora a velhice seja um lugar comum à passagem de tempo, de acordo com Mucida (2009), torna-se difícil experienciar e presenciar tal momento devido à estranheza que insere-se a partir das modificações que o indivíduo passa a sofrer.

A noção de sofrimento e, principalmente, o caráter excludente adotado em relação aos velhos, segundo Meyers (2011) traz a necessidade de criação de leis que assegurem direitos e respeito ao indivíduo velho. Ao perder o lugar de produção dentro de uma sociedade capitalista e, aos poucos, se perceber como improdutivo também aos olhos da família, o velho passa a viver em uma condição que Mucida (2009) nomeia como “desmontagem do espelho”. Isto significa que as estruturas a qual o indivíduo está acostumado, são desmembradas a partir de um olhar que o torna impossibilitado de ser o *Eu* autônomo e dinâmico, tornando-se dependente e desnecessário.

O preconceito acerca do ser velho representa uma construção histórica que, segundo Neri e Nogueira (1994), permite que “desde a infância as pessoas aprendam expectativas e crenças sobre as ocorrências e as sequências de um curso de vida normal e esperado, inclusive a noção de que a velhice acarreta perdas e déficits comportamentais” (p. 45). Goldfarb (1998) afirma que a perda de objetos significantes, como o emprego, trazem danos a noção de *Eu* do indivíduo, de modo que este se percebe por meio de uma incompletude, que provoca aniquilamentos de características que o acompanharam desde a infância.

O velho torna-se velho a partir dos atravessamentos construídos através de um discurso ou de um dizer, que o caracteriza, segundo Lacan (2006), como um fato, ou seja, através da junção de significados e significantes, que propiciam o reconhecimento do indivíduo como velho. A partir do reconhecimento da

velhice, Goldfarb (1998) afirma que o velho insere-se na elaboração de uma nova maneira de viver, isto é, por meio da ideia de finitude que faz-se presente na linguagem de um Outro, que insiste na construção de noções de perdas e fins, criando, deste modo, o estabelecimento de um luto por algo que ainda está vivo, mas, parece morto.

Nos termos de Sousa (2003), a velhice do Outro, de alguma forma, se torna uma espécie de lembrança antecipada da própria velhice. Além disso, o contato com o ser velho abala as estruturas fantasiosas defensivas que são construídas como uma muralha, sendo contra a ideia de sua própria velhice, numa espécie de rejeição de sua condição. Dessa forma, por trás da obsessiva necessidade de crer na juventude eterna e rejeitar a ideia de velhice, vê-se um desejo inconsciente de à inexorável lei da natureza do tempo.

O autor supracitado afirma, ainda, que essa pseudo-saída produz uma quebra com as instâncias que determinam sua condição de indivíduo na sociedade, elaborando uma morte do sujeito social que ele é, o que transforma-o em um ser opaco, frente a outros indivíduos. “Esse processo de liquidação do Outro, nesse caso o Outro velho, é operado por uma síntese artificial da alteridade que provoca o desaparecer da memória.” (SOUZA, 2003, p.03).

Pensar as relações entre a ideia que o velho possui de si e as perspectivas de visões que a sociedade tem sobre ele será o foco de nossa próxima seção, na qual analisaremos trechos do romance.

3 Análise

O romance *O Velho e o Mar*, escrito por Ernest Hemingway, foi publicado no ano de 1952, mas escrito um ano antes, quando o autor estava em Cuba, país no qual se aproximou de muitos pescadores e vivenciou experiências com tais trabalhadores. Ele é considerado o último grande livro do autor, além de ter sido o vencedor do Nobel de Literatura do ano de 1954.

Ao se deparar com tal obra, pensando em termos recepcionais, o leitor se vê diante de uma narrativa aparentemente trivial. Isso porque o enredo do romance é, de certa forma, simplista, não tendo ações que de fato conferem à história um aspecto envolvente, a depender do público que a leia. De certa forma, o que dá à obra sua riqueza estética maior é a construção dos personagens principais, assim como a relação que existe entre os dois e entre eles e a sociedade.

O romance narra, assim, com simplicidade, precisão e economia linguística, a história de Santiago, um velho pescador que se sente em uma maré de azar, porque há x dias não consegue pescar nada, e do jovem Manolín, que o incentiva a continuar tentando.

O enredo se inicia com a descrição de Santiago como um velho que pescava sozinho, num esquife

na Corrente do Golfo, mas que há oitenta e quatro dias não pescava nenhum peixe. Nos primeiros quarenta, ele tinha companhia, pois Manolín o acompanhava e, conforme pode ser visto na narrativa, se deliciava com as histórias e experiências vividas com Santiago, criando-se, aí, uma relação de afetividade muito parecida com as que podemos notar entre um avô e um neto. Após esses quarenta dias, no entanto, os pais do menino o proibem de tornar a pescar com o velho Santiago, justamente pela sua aparente obsolescência no ofício de pescador.

É no momento seguinte, após os 84 dias, que entra na narrativa um elemento crucial para a constituição da ideia que fazemos de Santiago, pois ele finalmente consegue, após uma perseguição de três dias, fisgar um peixe quase mitológico, um Merlin gigante, que nos lembra da baleia Moby Dick. Sozinho, em alto mar, lembrando dos escárnios dos outros pescadores, Santiago trava duas lutas: uma com o gigante espadarte; outra, consigo mesmo, num monólogo interior, no qual expõe suas angústias, medos e pensamentos.

Após finalmente fisgar o espadarte, Santiago amarra-o ao barco, mas o peixe gigante é atacado por tubarões, restando apenas a carcaça do bicho, levada à praia pelo velho.

Refletindo acerca de aspectos estruturais do romance, notamos que o narrador, materializado em terceira pessoa, constitui um importante elemento na construção do personagem protagonista Santiago. Nota-se, com base nas descrições feitas, uma espécie de assujeitamento do velho enquanto ser humano, que possui marcas afetivas e uma subjetividade, convertendo-o em uma “coisa”, desumanizando-o. Um exemplo disso, vemos na descrição a seguir:

“O velho era magro e seco, com profundas rugas na parte de trás do pescoço. As manchas castanhas do benigno cancro da pele que o sol provoca ao reflectir-se no mar dos trópicos viam-se-lhe no rosto. As manchas iam pelos lados da cara abaixo, e as mãos dele tinham as cicatrizes profundamente sulcadas, que o manejo das linhas com peixe graúdo dá. Mas nenhuma destas cicatrizes era recente. Eram antigas como erosões num deserto sem peixes. Tudo nele e dele era velho, menos os olhos, que eram da cor do mar e alegres e não vencidos.” (HEMINGWAY, 1956, p. 7)

Hemingway (1956) mostra através do velho Santiago que a velhice, apesar da ideia de finitude no qual está envolta, pode ser um período de luta e conquistas de sonhos e metas, de modo que, como afirma Goldfarb (1998), torna-se impossível definir velhice a partir de uma única perspectiva, visto que existem múltiplas velhices, repletas de estruturas ricas e subjetivas.

De acordo com Goldfarb (1998), o corpo, na Psicanálise, tem caráter simbólico, e é atravessado pela linguagem. Isto é, pelos conceitos, definições, marcas e falas pontuados a respeito de tal. O livro “O velho e o mar”, inicia-se justamente com a apresentação do principal personagem, que é representado a partir de significantes como magro, seco e, especialmente, colocado como alguém com o corpo coberto

de manchas e cicatrizes. Entende-se, portanto, que os vestígios e impressões provocados pelo tempo, funcionam como determinantes para caracterizar o velho, de forma que a sociedade impõe um limite entre o adequado e o inadequado, que confere base para o ser sujeito dentro do meio social.

Isto é, ao representar Santiago a partir dos sinais presentes em seu corpo, Hemingway (1956), além de marcá-lo como velho, também apresenta o sofrimento e a realidade em que o pescador está inserido. A realidade é um ponto primordial para entender a velhice a partir de multiplicidade que o termo possui. O sofrimento de Santiago é apresentado por meio dos símbolos que marcam o corpo e a prática da pesca, que o coloca em contato direto com o mar e com as dificuldades que carregam as águas do oceano. Através da pesca, inclusive, manifesta-se a exclusão e o preconceito que podem afetar os velhos.

A princípio, Santiago contava com a companhia de um jovem rapaz durante o trabalho da pesca em alto-mar. No entanto, após quarenta dias sem pescar um único peixe, os pais do jovem o proibiram de acompanhar o velho, visto que o trabalho não estava rendendo frutos. Tal fato ocorre devido à idade de Santiago, que é tratado pelos pais do jovem como azarado e senil. Tais significantes são usados para depreciar o velho e estão inscritos em uma verdade que coloca a velhice como desnecessária ao sistema e a perpetuação e manutenção do *status quo*. Encontramos a marca dessa proibição dos pais de Manolín no trecho abaixo:

- Santiago - disse o rapaz, ao virem da praia para onde fora alado o esquife. - Posso tornar a ir contigo. Já ganhámos algum dinheiro. O velho ensinara o rapaz a pescar e o rapaz gostava muito dele. - Não - respondeu o velho. - Andas num barco de sorte. Fica com eles. - Mas lembra-te de como saíste oitenta e sete dias sem peixe, e depois apanhaste só grandes, todos os dias, três semanas a fio. - Lembro - disse o velho. - Bem sei que não me deixaste por duvidares. - Foi o papá quem me mandou. Sou um rapaz pequeno e tenho de lhe obedecer. (HEMINGWAY, 1956, p. 7)

Segundo Goldfarb (1998), a exclusão em torno do velho, ocorre principalmente por conta da ideia de finitude e decadência. Ao envelhecer, entende-se que o sujeito já cumpriu a jornada a qual se propusera e não possui mais desejos a desejar, e realizar. Assim, a velhice é marcada pelo olhar do Outro, que caracteriza o ser velho a partir de noções estigmatizadoras e excludentes, tornando o sujeito velho marginalizado e inferiorizado.

Além do olhar julgador do Outro, o velho é marcado pela forma que enxerga a si mesmo. O espelho, de acordo com Goldfarb (1998), inscreve a passagem do corpo jovem para o corpo velho, e é justamente ao perceber-se, que o sujeito estranha e pode vir a não reconhecer a imagem que reflete a passagem de tempo e as impressões atravessadas pela idade.

Apesar das rugas e cicatrizes, Santiago é descrito como um homem com olhos que eram da cor do

mar e alegres e não vencidos. A alegria no olhar, marca o desejo de continuar desejando do velho. Embora a noção de finitude cerque a velhice, Goldfarb (1998) afirma que o Eu exige continuidade. Para tal, faz-se necessário o investimento em objetos que possam garantir sentido à vida do sujeito. Desta forma, ao enfrentar o mar todos os dias, Santiago se mantém desejante, e assim, as identificações construídas estruturam um laço que possibilita a caminhada do velho.

Santiago, além de desejante, mostra-se forte e capaz de lidar com o trabalho de pescador. Tal fato torna-se perceptível principalmente quando o velho carrega um mastro “quase tão comprido como o compartimento único da choupana”. Deste modo, a afirmação de Goldfarb (1998) quanto à existência de múltiplas velhices, faz-se realidade, visto que a sociedade enxerga o velho como incapaz e frágil. Santiago contraria tal perspectiva ao trabalhar, morar sozinho e cuidar de si mesmo.

“Nas sociedades tradicionais, a figura do velho representava a sabedoria, a paciência, e transmitia os valores da ancestralidade [...] quem, através da evocação e da transmissão oral, construía uma narrativa com a qual se incorporava (fazia-se corpo) [...] o velho, então era um elemento na vida do jovem que colaborava para sua ancoragem no registro do simbólico...”. (GOLDFARB, 1998, p. 11). Apesar das transformações sofridas pela sociedade, tal fato evidencia-se na relação entre Santiago e o jovem. Nota-se que a pesca foi responsável pela construção da relação de ambos, quando o rapaz afirma que lembra quando saíram para pescar juntos pela primeira vez, ainda em sua infância.

Há certa insistência por parte do rapaz em fazer-se presente na vida de Santiago, de modo que pode-se entender que a relação sintomática de ambos está pautada na pesca. Isto torna-se mais claro através da preocupação do jovem com o fato de o velho não obter mais sucesso como pescador. O rapaz, também preocupa-se com a alimentação de Santiago, que recusa qualquer ajuda oferecida pelo jovem, conforme ilustramos no trecho a seguir:

Deixa-te ficar de cobertor - recomendou o rapaz. - *Não hás-de pescar sem comer, enquanto eu for vivo.* - Pois então trata de viver muito tempo - disse o velho. - Que vamos comer? - Feijão e arroz, banana frita, e carne. *O rapaz trouxera tudo do Terraço, numa marmitta dupla, de metal.* As facas, os garfos e as colheres vinham na algibeira, o talher para cada um embrulhado num guardanapo de papel. (HEMINGWAY, 1956, p. 12, grifos nossos)

A recusa do ver-se velho está ancorada no processo de formação do Eu. Goldfarb (1998) afirma que existe um ponto de fixação narcísica que possibilita ao sujeito a crença no próprio ser, de modo que este irá trabalhar pra manter-se sempre da mesma forma. A velhice, no entanto, provoca uma quebra em tal estrutura, porque o corpo e a imagem que o sujeito tem sofrem transformações, que modificam o olhar para si. A recusa de Santiago, portanto, caracteriza a insistência na autonomia do Eu sujeito responsável pelo próprio desejo.

A altivez de Santiago, no entanto, é atravessada em alguns momentos pela noção de velhice que perpetua na sociedade. Ao afirmar que a idade é o seu despertador e ao questionar a razão pelo qual acorda muito cedo, o velho pescador aponta para a estranheza que Goldfarb (1998) alega estar atrelada a funcionalidade do corpo. Isto significa que o corpo apresenta desgastes comuns à passagem do tempo. Embora o sujeito continue desejanste, o corpo insiste em apresentar sinais de que não funciona mais como instrumento de satisfação. Tal ponto diferencia o corpo jovem do corpo velho, e marca as limitações que o segundo sofre.

Apesar de limitado pelo corpo cansado, o velho manteve-se disposto e em busca da realização de seus desejos. A pesca, além de ligar o velho e o jovem rapaz, funciona como o elo desencadeador do Eu com o mundo. Ao deparar-se com o grande tubarão, o velho coloca o investimento dispensado à pesca em uma perspectiva dualista, que o insere em um campo perigoso, mas, que proporciona prazer. Deste modo, percebe-se que, apesar das limitações, o sujeito velho, quando desejanste, mantém-se propenso a experienciar da mesma forma que o jovem, diferenciando-se apenas a partir de uma ideia de tempo que, a depender do modo de enxergá-lo, pode ser bom ou mau, calmo ou agressivo, tal qual o mar.

4 Considerações finais

Neste trabalho, optamos por falar acerca das representações do velho na literatura, que constitui, no caso do romance analisado, uma espécie de retrato das ideias que circundam essa fase da vida e aqueles que estão nela. No século passado, no qual foi escrita a obra de Ernest Hemingway, uma forte estigmatização sobre o velho, além das outras apresentadas neste estudo, era materializada na concepção de que o sujeito não tem mais funcionalidade na produção da vida social, isto é, torna-se obsoleto.

Hoje, com as mudanças ocorridas na estrutura da sociedade, outras formas de marcar o preconceito com o sujeito velho são percebidas, como é o caso das piadas feitas pela maneira com que as redes sociais são utilizadas pelas pessoas da chamada *melhor idade*. Fato é que a literatura não é alheia à história social, o que nos leva a percebê-la, também, como um instrumento de crítica e denúncia.

Este trabalho, assim, não esgota as possibilidades de estudo da visão sobre o velho na literatura, sendo um possível embrião para maiores discussões, atualizando essas representações.

REFERÊNCIAS

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

GOLDFARB, Delia Catullo. *Corpo, tempo e envelhecimento*. São Paulo: Editora do Psicólogo, 1998.

HEMINGWAY, Ernest. *O velho e o mar*. Edição "Livros do Brasil", 1956. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/5886164.pdf&ved=2ahUKEwIqje317vjiAhXhH7kGHQxUCBcQFjABegQICRAB&usg=AOvVaw17VhTp46Bt9Crlglb9p87>> Acesso em: 19/06/2019

LACAN, Jacques. *Seminário: Livro 16, de um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. 42ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

NASCIMENTO, Dalma. A velhice através dos tempos e nos relatos literários de Norberto Boechat. *Revista Verbo de Minas: Letras*. Juiz de Fora, v. 8, n. 16, p. 171-194. 2009.

NERI, Anita Liberalesso; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Como a velhice é apresentada às crianças em textos de literatura infantil brasileira. *Pró-Posições*, São Paulo, v. 5, n 13, p. 45-60. 1994.

SOUZA, Jaime Luiz Cunha de. Asilo para idosos: o lugar da face rejeitada. *Trilhas*, Belém, v. 4, n. 1, p. 77-86. 2003.

Nacional de Línguas e Linguagens

Escola “sem” partido: o projeto da elite brasileira que ameaça o direito à educação

Beatriz Macedo de Souza (UFCG)¹

Jadna de Sousa Ferreira (UFCG)²

Orientadora: Luciana Leandro da Silva (UFCG)³

RESUMO

Este artigo se debruça sob o projeto Escola sem Partido, que atuou desde 2004, e em julho deste ano encerrou suas atividades, alegando falta de apoio do então presidente da república Jair Bolsonaro (PSL), como afirmou Miguel Nagib via facebook e twitter: “Sentimos falta de apoio. Não temos recursos. Não esperávamos um suporte do governo, mas um apoio político do presidente Bolsonaro”. O projeto em questão movimentou a sociedade civil, teve como Projeto de Lei no Senado nº 193 de 2016, e teve como principal repercussão a aprovação de leis em âmbito municipal e estadual Brasil a fora. De acordo com o blog Escola sem Partido, o principal veículo de informação e mobilização social deste projeto, que afirma que “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” Encabeçado por Miguel Nagib, que é advogado, hoje é alvo de amplo debate no âmbito acadêmico, e por parte dos apoiadores e de seus opositores nas redes sociais. No corpus deste trabalho, são desenvolvidas análises norteadas pelos postulados teóricos de Algebaile (2017), Ramos (2017) e Freitas (2018), da repercussão nacional e notícias veiculadas na grande mídia, sobre as ações empreendidas pelo projeto e seus apoiadores nos mais diversos âmbitos da sociedade. E seus impactos para o desenvolvimento do trabalho docente e, principalmente, da ameaça que este projeto representa para a consolidação do direito à educação com base no que estabelece a Constituição Federal (1988).

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Educação; Escola sem partido.

ABSTRACT

This paper examines the “Escola sem Partido” (Party-free school) project, which has been active since 2004 and ended its activities in July this year. It was claimed lack of support from Jair Bolsonaro (PSL), current Brazilian President, as affirmed by Miguel Nagib on facebook and twitter: “We lacked support. We have no resources. We were not expecting the government’s support, but political support from President Bolsonaro”. The project in question, being the Senate Bill No. 193 from 2016, moved civil society and reverberated mostly through the passing of laws at the municipal and state levels around Brazil. According to the “Escola sem Partido” blog, the project’s main vehicle of information and social mobilization, it claims “to be a joint initiative of students and parents concerned about the degree of political-ideological contamination of Brazilian schools at all levels: from elementary to college education”. Headed by the lawyer Miguel Nagib, the project, today, is a subject of wide debate by scholars as well as by its supporters and opponents in social networks. Two analysis were carried out in this work

¹ Graduanda em Letras-Língua Portuguesa e bolsista PET-Educação-SESU/MEC, UFCG, Campina Grande-PB;

² Graduanda em Letras-Língua Portuguesa e bolsista PET-Letras-SESU/MEC, UFCG, Campina Grande-PB;

³ Professora Doutora, Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Campina Grande-PB.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

corpus guided by the theoretical framework of Algebaile (2017), Ramos (2017) and Freitas (2018), given the national repercussion and the news on the mainstream media regarding the actions taken by the project and its supporters in several areas of society. It was also considered its impacts on the development of teaching and, especially, the threat that this project poses to the consolidation of the right to education based on the Federal Constitution (1988).

KEYWORDS: Law; Education; “Escola sem Partido”.

Introdução

Este artigo se debruça sob o projeto Escola sem Partido, que atuou desde 2004, movimentando a sociedade civil e teve como Projeto de Lei no Senado nº 193 de 2016. De acordo com o blog Escola sem Partido, o principal veículo de informação e mobilização social deste projeto, que afirma que “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” encabeçado por Miguel Nagib, que é advogado, e hoje é alvo de amplo debate no âmbito acadêmico, e por parte dos apoiadores e de seus opositores nas redes sociais. E teve como ferrenho defensor o atual presidente da república Jair Bolsonaro (PSL) e todos os seus apoiadores, e deputados eleitos do seu partido o PSL-Partido Social Liberal e de sua base aliada.

Analisamos como são feitas as ações, quem são seus líderes além daqueles já apontados, e quem são os maiores interessados que este movimento saia da informalidade e se estabeleça como lei na LBD-Lei de Diretrizes e Bases (1996). E por fim, analisaremos os principais casos noticiados pela grande mídia e que se tornaram recorrentes com ascensão da extrema-direita ao poder, de que este projeto já ameaça a liberdade de cátedra dos professores. Isto significa dizer que mesmo que a lei ainda não esteja em vigor, portanto, este projeto é inconstitucional e fere a Constituição Federal (1988), os casos analisados no corpus deste trabalho são exemplos de que estamos vivendo num estado de exceção, promovido em conjunto com vários setores da sociedade através de ações de criminalização e perseguição das práticas pedagógicas dos docentes, os quais são chamados de “doutrinadores”.

Metodologia

Para obter os resultados e respostas acerca do assunto problematizado neste trabalho foi feita uma análise de notícias veiculadas na mídia de massa, através da pesquisa explicativa.

A problematização será fundamentada em ideias e pressupostos de teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos nesta análise: Extrema-direita, Escola sem Partido, doutrinação, neoliberalismo, reforma educacional, política e partidarismo.

Para tal, os objetos que serão estudados como fontes secundárias são os artigos de Ramos (2017), Freitas (2018) e Algebaile (2017).

Assim sendo, o trabalho transcorrerá a partir do método conceitual-analítico, visto que utilizaremos conceitos e ideias de outros autores, semelhantes com os nossos objetivos, para a construção de uma análise científica sobre o nosso objeto de estudo.

Resultados

Para a produção deste artigo fizemos uma pesquisa bibliográfica, por meio da leitura de artigos acadêmicos e uma pesquisa explicativa por meio de notícias a fim de buscarmos material para enriquecer este trabalho, assim como também conhecermos mais a fundo o PL Escola sem partido, tendo em vista que conhecíamos pouco sobre o tema.

Em relação ao PL, percebemos que o projeto tem um controle vago e sem embasamento visto que não tem estudos que comprovem o aumento de uma ideologia sobre a outra em virtude da escola nos últimos anos, assim como foi constatado que a “preocupação” do mesmo não é somente a doutrinação política, o campo de atuação se estende até a questão dos movimentos identitários e da reação dos religiosos a isso, pois é um projeto que foi abraçado pelos setores conservadores do congresso em busca de seus próprios interesses na implantação do conservadorismo no país, conforme apontam Espinosa e Queiroz (2017), sobre as bases que vem dando as ramificações progressivas do Escola sem partido junto a setores da mídia e a segmentos religiosos, parlamentares, político-partidários e acadêmicos na formação de cidadãos incapazes de refletir criticamente sobre questões fundamentais de nossa sociedade afim de lutar pelos seus direitos e cobrar os deveres do Estado.

Escola “sem” partido: o que é, qual seu objetivo e qual é a base do projeto

O Escola “sem” partido é um movimento que surgiu em 2004 fruto da indignação do advogado Miguel Nagibe, segundo ele “pelo grau de contaminação político-ideológico nas escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa moral dos seus filhos.” Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e alunos que são contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Sua atuação tem como principal suporte um site que funciona como meio de veiculação sistemática de ideias e de instrumentalização de denúncias. O movimento ganhou notoriedade em 2015 desde que quase 60 projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras

câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no congresso nacional, porém muitos desses projetos foram tidos como inconstitucionais pelo Ministério Público Federal.

Analisando essas propostas e os documentos disponibilizados pela campanha, o Conselho Nacional de Direitos Humanos emitiu uma resolução em que repudiou todas as iniciativas do Escola Sem Partido. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos tratou os projetos de lei promovidos pelo movimento como ameaças aos direitos humanos básicos.⁴

A escola como uma instituição de representação abstrata da sociedade é uma forma de submeter os alunos a uma pluralidade de visões e choques culturais que agem na formação de sujeitos críticos, onde o aluno vai abrir seus horizontes, e com o Escola sem partido passa a ser um espaço que somente capacita mão de obra barata e que obedece sem questionar ou relutar. Vemos que o principal objetivo do escola sem partido não é coibir o partidarismo nas escolas, mas padronizar o ensino de forma que sejam retirados a liberdade e a autoridade dos educandos e docentes.

A base do projeto é instituir uma lei que torne obrigatória afixação de um cartaz em sala de aula com os deveres do professor que se resumem ao seguinte conteúdo: neutralidade da educação, o estudante como uma folha em branco, não propaganda política em sala de aula, educação moral de acordo com as convicções dos pais dos alunos (e não da escola), perspectivas diversas sobre eventos sócio-culturais e econômicos.

A Constituição Federal de 1988 determina que a educação deve ser feita com base em “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. No que diz respeito aos direitos individuais e coletivos, o documento defende que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”.

Apesar do discurso de neutralidade, o Escola Sem Partido defende uma escola sem espaço para discussão da cidadania, garantia estabelecida na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (9.394/96).

Quais são as principais polêmicas que envolvem o PL

Em terno de toda a polêmica que envolve o Projeto de Lei Escola sem Partido podemos destacar três delas que seria: Primeiro a liberdade de cátedra VS a liberdade de consciência, que geraria insegurança profissional, uma vez que os professores podem ser denunciados como doutrinadores a

⁴ «RESOLUÇÃO Nº 7, DE 23 DE AGOSTO DE 2017». Conselho Nacional de Direitos Humanos. 23 de agosto de 2017.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

qualquer momento e não estar claro quem será o responsável por julgar se houve ou não doutrinação, mas as denúncias serão feitas pelos próprios alunos. Essa denúncia pode render ao professor de 6 meses de detenção, a perda do cargo e a inabilitação para o exercício ou qualquer outra função pública no prazo de 3 anos, conforme a lei de abuso de 1965, assim a tendência é a de que assuntos controversos sejam evitados em sala de aula, mesmo que a discussão seja importante para a formação do aluno.

Segundo o educador Paulo Freire (1987) o professor sempre tem um poder sobre seu aluno e como consequência à possibilidade de formar sujeitos ativos e críticos e não domesticados. A Educação Bancária (que é uma crítica a educação que existe no sistema capitalista) se alicerça nos princípios de dominação, de domesticação e alienação transferidas do educador para o aluno através do conhecimento dado, imposto, alienado.

De fato, nessa concepção, o conhecimento é algo que por ser imposto, passa a ser absorvido passivamente: Freire, (1987. p. 33) comenta que:

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam Sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Segundo, o triângulo aluno – professor – família e a discussão ou ausência de discussão de gênero, sexualidade e orientação sexual. Para o Escola sem Partido o professor e a autoridade em sala de aula e o que ele passa tende a ser aceito pelo aluno como verdade, mas o professor precisa, antes de tudo, aceitar e respeitar o que o aluno trás da família como ensinamentos morais e religiosos, porém sabemos que o professor não é o detentor de todo o conhecimento e os alunos não são tábuas rasas, eles tem a capacidade de questionar e não simplesmente aceitar as coisas como verdade absoluta assim como ensina Paulo Freire (1979), que nunca acreditou em saberes já existentes em palavras formadas, ele acreditava que todos pudessem criá-las a partir de sua cultura e suas experiências diárias, sendo que o professor deve estar disposto a ouvir e dialogar junto com seus alunos oferecendo oportunidades diferentes que os estimulem para a aprendizagem e que possam contribuir com o desenvolvimento intelectual formando sujeitos críticos. O aluno não é tão facilmente doutrinável, ele trás para a sala de aula uma bagagem cultural, seja ela adquirida na família ou na internet, essa bagagem do aluno deve gerar debates na troca de conhecimentos e pontos de vista, e não a ausência do debate.

E o terceiro e último ponto das polêmicas aqui expostas seria a discussão ou ausência de discussão sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, pois o Programa Escola sem Partido estabelece que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.

Para os representados do PL para respeitar esse direito dos pais, o professor deve se abster de veicular conteúdos e realizar atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou responsáveis pelos estudantes, o que compreende, evidentemente, questões relacionadas à moral sexual, ou seja não se deve mencionar qualquer questão relacionada a gênero ou educação sexual nas escolas e nem nos livros didáticos, pois a questão da sexualidade envolve convicções religiosas e fica à cargo da família falar sobre isso, pois segundo os defensores do programa “as escolas brasileiras estão promovendo uma sexualização precoce das crianças.” O que nos faz enxergar que o Escola sem Partido estar errado desde a sua origem pois , muitas vezes a família pode ser muito doutrinadora e abusiva, se o jovem for condenado apenas ao ambiente familiar não estará sendo educado para a sociedade. A falta de convívio com a diversidade é um problema, é preciso que se tenha pensamentos divergentes para que se possa construir o pensamento crítico, mas não é uma lei que vai mudar isso. As discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas é algo de extrema importância, tendo em vista que ainda existem em nossa sociedade preconceitos como homofobia, transfobia e machismo. O Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo e a discussão aberta sobre isso pode ajudar a prevenir violência contra LGBTs e mulheres, assim como ajudar a prevenir gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e o abuso infantil.

O escola sem partido como ameaça da liberdade de ensinar dos docentes

Antes de esmiuçar como as ações do projeto Escola sem Partido, vêm se manifestando desde a ascensão da extrema direita, mas sobretudo, do conservadorismo que é sua ideologia condutora, é importante compreender que educação e política são processos que se unem, entretanto, são distintos, como afirma RAMOS (2017). Isto porque não existe neutralidade em nenhuma relação, posto que a educação sempre foi e sempre será guiada por uma filosofia, isto é, por uma concepção de mundo, mesmo que isto não esteja explícito nos projetos pedagógicos, ou que os sujeitos envolvidos neste processo não sejam plenamente conscientes deste fato irrevogável. Não por acaso as ações empreendidas pela Escola sem Partido, são, sempre, em ataque as faculdades de educação e filosofia, o berço dos pensadores da educação e de formação de seus profissionais, perseguindo docentes na tentativa de criminalizar as práticas pedagógicas. Quando as classes dominantes perceberam que é a escola que proporciona que o indivíduo que receba educação crítica seja, em primeiro lugar, agente transformador de sua própria realidade e, depois, passe a ser força na luta social contra a classe dominante, ações como essas são empreendidas.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

O projeto Escola sem Partido é o exemplo mais claro do incomodo da classe dominante com a perspectiva de emancipação que a classe dominada vislumbra, a partir do momento que tem acesso a uma educação crítica, que tem em sua prática momentos de reflexão e questionamento das relações de poder existentes na sociedade, por esta razão os temas que esse grupo se refere como permeáveis à doutrinação ideológica, segundo RAMOS (2017), são: raça, etnia, religiosidade, sexualidade e gênero, capitalismo e socialismo.

Neste sentido, O Escola sem Partido, mesmo ainda não aprovada, instaura um estado de exceção, pois com

a difusão de um projeto declaradamente inconstitucional, “cria-se um estado de coisas em que se torna possível impor uma nova constituição”. Um novo poder constituinte nesses termos, distinto daquele já constituído, tal como vimos na leitura de Carl Smith por Agamben, não advém somente da força, pois mantém com a Constituição vigente uma relação tal que este poder aparece como seu fundador, dado que se produz enunciando-se como necessário à defesa de um direito reconhecido pela sociedade a qual este se impõe. (RAMOS, 2017, p.79)

Podemos compreendê-lo, portanto, segundo RAMOS (2017), como expressão do próprio estado que vivenciamos no Brasil, inscrito na própria ordem jurídica. Por essa perspectiva

três cenários podem ser descritos. Um deles é a possibilidade de se aprovar e se aplicar um projeto de lei inconstitucional. Nesse caso, mesmo que seja a partir de um Poder Legislativo e não Executivo, a decisão desse soberano anula a norma constitucional. O outro é a rejeição face à inconstitucionalidade, mas a sua aplicação na forma de perseguições, assédios e criminalização, processadas por decisões que anulam a norma. Assim, sob a lógica da ditadura comissária, em que a norma pode ser suspensa sem, entretanto, deixar de vigorar (a lei não se aplica, mas permanece em vigor), o Projeto do Escola sem Partido, ainda que inconstitucional, pode ser aprovado e aplicado. Já sob uma ditadura soberana, em que se suspende a velha constituição e a nova ainda não está plena, o Projeto de Lei pode ser aprovado ou, se não, aplicado mesmo sem estar formalmente em vigor. Quanto à distinção entre norma e decisão, se no Estado de exceção a norma é suspensa ou anulada para se criar uma situação que se torne possível a sua aplicação, independentemente da aprovação do Projeto de Lei, seu conteúdo poderá ser aplicado a despeito de sua inconstitucionalidade, visando a uma dada normatização do real. Se o Estado de exceção equivale à abertura de um espaço em que a aplicação e a norma mostram sua separação, o princípio da inconstitucionalidade não assume maior relevância. (RAMOS, 2017, p. 79-80)

No Brasil, atualmente estamos vivenciando, mesmo que a lei ainda não tenha sido aprovada, para impedir a doutrinação ideológica na escola, contrariando o princípio constitucional do pluralismo de ideias, este projeto vem se manifestando em forma de criminalização da profissão docente, através de atos organizados usando como subterfúgio a ideia de que o docente não possui liberdade de expressão no exercício de sua função, como afirma Heryck Costa, que escreve para o blog Escola sem Partido:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

Ora, a liberdade de ensinar não pode ser confundida com a liberdade de expressão, muito menos ser sucumbida por ela. Isto porque a sala de aula não é um local onde o professor pode falar aquilo que bem entender, ele deve ter prudência ao abordar os temas relevantes ao conteúdo programático. Se assim não fosse, poderia dedicar todo o tempo para conversar sobre qualquer assunto de sua preferência e emitir juízo de valor acerca daquilo que lhe for mais conveniente.

Essa falsa sensação de liberdade extrema é responsável por inúmeros e lamentáveis fatos ocorridos em salas de aula, onde alguns professores utilizam daquele espaço e tempo para pregar suas próprias convicções religiosas, ideológicas, políticas e partidárias.

Acontece que muitas vezes os alunos não comungam das mesmas ideias que estão sendo transmitidas, mas, em razão de a permanência em sala ser obrigatória, não possuem outra opção senão a de ouvir atentamente o que é dito. Além disso, não são raros os relatos de perseguições sofridas quando externam alguma discordância.

Ademais, quando se trata de instituições públicas, o professor é, sobretudo, um servidor público, e como tal deve se submeter às regras que delimitam a prestação de serviços da administração pública, destacando-se aqui a impessoalidade (Art. 37 da CF/88) que o obriga a manter uma posição de neutralidade, ficando absolutamente proibido estabelecer discriminações gratuitas.

É se valendo destes argumentos que são feitas várias ações de perseguição aos docentes que tem ganhado força com a ascensão da extrema direita ao poder, com a eleição de Jair Bolsonaro, atual presidente da república, que tem como proposta, descrita em seu plano de governo:

Nacional⁵Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico.

Vale chamar atenção para palavras como “doutrinação” e “sexualização”, que se encontram no texto em caixa alta, pois Jair Bolsonaro é ferrenho defensor da Escola sem Partido e da exclusão de temas como sexualidade e gênero, das discursões em sala de aula. Cabe salientar, que discutir gênero não é implantar ideologia de gênero nas escolas, mas conscientizar acerca da existência de diferentes gêneros e discutir sobre preconceito e homofobia no tocante a sexualidade, e fazer a distinção entre sexualidade e gênero. Reproduzindo conceitos errôneos e preconceituosos que os defensores da Escola sem Partido vêm atuando, o que resulta num clima de perseguição aos docentes, mesmo o projeto de lei ainda não estando em vigor.

⁵ Disponível em: file:///C:/Users/windows/Downloads/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf

Após a eleição de Jair Bolsonaro, como já citamos antes, as ações de perseguição e de tentativas de criminalização da prática docente foram intensificadas, ⁶o caso mais polêmico e amplamente divulgado pela mídia de massa foi o da deputada estadual do estado de Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo (PSL), após ser eleita criou um canal de denúncias informal para que alunos possam denunciar seus professores, e garantia anonimato dos denunciantes. ⁷Caroline também é conhecida por outra denúncia, enquanto mestranda na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), denunciou sua orientadora Marlene de Fáveri, pois julgava-se perseguida pela orientadora por suas posições cristãs e antifeministas, entretanto em ambas as ações em que empreendeu não obteve sucesso. E não somente há estes casos que chamaram atenção da grande mídia a criminalização da docência e a liberdade de cátedra, estabelecida do artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Há relatos de professores que já não possui sua liberdade de ensinar, ⁸como o professor de história Pedro Bárbara que relata que o relacionamento com seus alunos tem se tornado frio e não mais caloroso como antes, houve o distanciamento, também relata que autores como Paulo Freire, Conceição Evaristo e Augusto Boal foram questionados por seus alunos e diretora por estarem citados em seu planejamento, e também relata que um pai de um aluno o aconselhou retirar termos como: ideologia e gênero de seu planejamento.

Isto se trata, portanto de algo preocupante para os educadores, pois retira a liberdade de cátedra estabelecida em lei e criminaliza as práticas docentes, e questiona os conteúdos e a formação do docente, uma vez que este não é julgado hábil para selecionar os conteúdos que lecionará e como conduzirá suas aulas e as referências bibliográficas que nortearão seu trabalho, isto significa, portanto que

o Escola sem Partido quer destruir. Princípios os quais, inclusive, como argumentamos ao longo do texto, sequer chegaram a ser hegemônicos, mas que ameaçam o poder instituído sob a hegemonia burguesa. Portanto, diferentemente do que os defensores do Escola sem Partido dizem, não há como se separar instrução de educação e fazer do ensino algo neutro, porque a sociedade não é neutra. (RAMOS, 2017, p. 83)

Trata-se de uma tentativa de manter os conteúdos a serem ensinados de forma padronizada para que a escola sirva aos interesses da burguesia, ou seja, dos capitalistas, sendo estes que empreendem a Reforma Educacional ⁹ e tem as seguintes características:

⁶ Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,deputada-aliada-do-bolsonaro-cria-canal-anonimo-de-denuncia-contraprofessores-universitarios,70002571720>

⁷ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167>

⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167>

⁹ Global Educational Reform Movement (GERM)

“a) padronização da educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para busca de formas seguras e de baixo risco para atingir metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de inspeção e, ainda recompensas ou punição de escolas e professores; e finalmente f) um “maior controle da escola e uma ideologia baseada no livre mercado”. (FREITAS, 2018, p. 38-39)

O objetivo do Escola Sem Partido não é coibir o partidarismo nas escolas, como afirmam é padronizar ensino de forma que sejam retirados de docente e educandos suas autonomias e liberdades, a escola deixa, portanto, de ser um espaço e formação de sujeitos críticos e passa a ser um espaço que capacita mão de obra barata e o corpo dócil, isto significa dizer:

¹⁰Dócil, adjetivo:

1. Que se lida com facilidade; que é fácil de ensinar e aprende facilmente; manso: cão dócil.
2. Que assimila muito bem uma orientação; que obedece sem oferecer relutância; obediente: tinha uma filha excessivamente dócil.
3. Pouco usual. Que tem facilidade para aprender.

O Corpo Dócil é o primeiro personagem de Foucault, ele é um produto que está em todas as prateleiras de nossa sociedade, vem nas mais diversas embalagens e pode ser encontrado em praticamente todas as instituições. Ele é o corpo que foi trabalhado arduamente. Trata-se, enfim, do efeito esperado pelo poder disciplinar.

O indivíduo privado de uma formação crítica se torna um corpo dócil, obediente e que não reconhece a opressão que vive, sendo esta a principal intenção do projeto Escola sem Partido, que criminosamente visa retirar do educando a possibilidade de refletir criticamente sobre a sociedade, para servir aos interesses da burguesia. A compreensão da sociedade mediada pelo conhecimento não é doutrinação, tampouco, opressão como dizem. Pois

partindo do princípio da passividade do educando – o que já é violento, pois lhe retira a condição de sujeito para transformá-lo em objeto – e de um suposto poder opressor do professor, criminaliza-se aquilo que é inerente ao processo educativo, ao ato pedagógico: confrontar ideias e compreensões sobre um mesmo assunto, debater, ajudar na elaboração do pensamento autônomo e fecundo mediada pelo conhecimento sistematizado. Tampouco corroboramos com a substituição, na escola,

¹⁰ Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2014/01/13/foucault-corpos-doceis/>

do ensino de conteúdos escolares pela formação política – como se aqueles não fossem importantes –, ou mesmo com a separação mecânica entre um e outro processo – como se de um lado se realizasse somente a formação científica ou técnica e, de outro, a cultural ou política. Tais posições são extremos opostos que anulam a escola como espaço de formação humana. (RAMOS, 2017, p.84)

O projeto Escola sem Partido não promove uma escola sem doutrinação partidária, mas uma escola que não cumpre sua função de formação cidadã, portanto uma escola partida, dissociada de sua função política, como afirma RAMOS (2017).

Conclusões

Diante da pesquisa e da discussão exposta ao longo deste artigo, concluímos que, embora tenha reacendido a discussão sobre a participação dos pais na educação dos filhos, a responsabilidade dos professores em sala de aula e a necessidade de se criar um pensamento crítico e a pluralidade, o projeto escola sem partido estar errado desde a sua origem pois nasce marcado pela inconstitucionalidade, é ruim para a educação, instaura um clima de medo e destrói a confiança tanto entre o corpo docente quanto entre docentes e os pais, e mais além cria um distanciamento entre professores e alunos, o que dificulta o bom rendimento e avanço do ensino. Trata-se de um projeto da elite brasileira, que almeja que a classe trabalhadora não tenha outra perspectiva de vida que não seja ser subalterna. Para alcançar estes objetivos lhes tiram a única forma que eles têm de mobilidade social: uma educação crítica, emancipadora e de qualidade. É perceptível que este projeto tem um partido e um viés ideológico, diferente do que eles propagam ser trazendo a tona uma crítica do Educador Paulo Freire (1981) que disse que seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

O foco da discussão sobre educação deveria ser outros, tais como a má qualidade do ensino, a evasão escolar e a falta de infraestrutura básica na maioria das escolas do Brasil tendo em vista que apenas 12,7% das crianças mais pobres aprendem português adequadamente quando se formam, somente 57,3% dos jovens mais pobres terminam os estudos até os 19 anos de idade, 41,6% das escolas não possuem rede de saneamento completa e 1/3 das escolas não possuem acesso à internet.

É notório que existem problemas na educação, mas que não se resolvem com uma lei. O que vai resolver é uma boa formação de professores, a construção de diálogos em sala de aula, com respeito e valorização do professor, melhores salários para tornar a carreira mais atrativa e apoio em sala de aula para que o professor possa melhorar suas técnicas de forma colaborativa.

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, E. *Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve*. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.

BOLSONARO, Jair Messias. *Proposta de Plano de Governo Jair Messias Bolsonaro*. Saúde e Educação. Brasília: Agosto, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/windows/Downloads/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf. Acesso em: 24, Junho, 2019.

COSTA, Heryck. *Liberdade de expressão x liberdade de ensinar: O conflito por trás da chamada “doutrinação ideológica”*. Escola sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/676-liberdade-de-expressa-o-x-liberdade-de-ensinar-o-conflito-por-tras-da-chamada-doutrinac-a-o-ideolo-gica>. Acesso em: 24, Junho, 2019

Escola sem partido já disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/> Acesso em 24, de Junho de 2019

FAGUNDEZ, Ingrid. *Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula*. BBC News Brasil. São Paulo: 05, novembro, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167>. Acesso em: 25, Junho, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. *Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 31-48.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FRIGOTTO, G. (org.). *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 75-85.

FOCAULT, Michael. *Corpos Dóceis. Razão Inadequada*. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2014/01/13/foucault-corpos-doceis/>. Acesso em: 26, Junho, 2019..

LINDER, Júlia. *Deputada aliada do Bolsonaro cria canal anônimo de denúncia contra professores*. ESTADÃO. São Paulo: 29, Outubro, 2018. Política. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,deputada-aliada-do-bolsonaro-cria-canal-anonimo-de-denuncia-contra-professores-universitarios,70002571720>. Acesso em: 25, Junho, 2019

RAMOS, Marise Nogueira. *Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico*. In: .

A produção textual no Ensino Fundamental: processo de retextualização do gênero canção para carta pessoal.

Assídia Maria Parnaíba (UFPG)
Mayara Benevenuto Duarte (UFPG)
Taynara Iracema de Sousa Almeida (UFPG)

RESUMO

O Ensino de Língua materna nas escolas públicas brasileiras, na maioria das vezes é limitado a fragmentos textuais descontextualizados, à memorização e normas gramaticais e centrado na dicotomia entre o que é considerado “certo” e aceitável e o “errado” e “rejeitado”. Nesse contexto, os professores da Educação Básica são levados a repensarem suas práticas em sala de aula e desenvolverem novas metodologias e, nesse sentido, a retextualização seria uma das possibilidades, por meio da produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base pode levar o estudante a compreender textos mais eficientemente e a produzi-los de forma contextualizada, criativa e significativa, levando em consideração que a linguagem é uma prática social, cultural e interativa. No presente trabalho buscar-se desenvolver atividades de compreensão descritas e promover a reflexão para que os estudantes estabeleçam relações entre o explícito e implícito no texto, atentando-se para aspectos relacionados à construção do texto e seu gênero, possibilitando, portanto, um olhar reflexivo do aluno e o contato com gêneros orais e escritos presentes no seu contexto situacional, bem como o processo de retextualização. O presente artigo tem como objetivo utilizar o processo de retextualização do gênero oral para o escrito como estratégia de incentivo à leitura e a produção textual. Contamos como apoio teórico as contribuições de Antunes (2017), Bakhtin (1997), Marcuschi (2010) entre outros. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Como proposta de intervenção será proposto uma retextualização do texto base a canção *A triste partida* de Luiz Gonzaga para o gênero carta pessoal. A proposta aqui desenvolvida pode ser aplicada com alunos do 6º ano do ensino fundamental II.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Gêneros; Retextualização,

ABSTRACT

Mother language teaching in Brazilian public schools is mostly limited to decontextualized textual fragments, memorization and grammatical norms and centered on the dichotomy between what is considered “right” and acceptable and “wrong” and “rejected”. In this context, teachers of Basic Education are led to rethink their practices in the classroom and develop new methodologies and, in this sense, retextualization would be one of the possibilities, through the production of a new text from one or more texts. This background can lead the student to understand texts more efficiently and produce them in a contextualized, creative and meaningful way, taking into account that language is a social, cultural and interactive practice. In the present work we seek to develop comprehension activities described and promote reflection so that students establish relations between the explicit and implicit in the text, paying attention to aspects related to the construction of the text and its gender, thus enabling a reflective look. and contact with oral and written genres present in their situational context, as well as the process of retextualization. This article aims to use the process of retextualization of oral genre for writing as a strategy to encourage reading and textual production. We count as theoretical support the contributions of Antunes (2017), Bakhtin (1997), Marcuschi (2010) among others. As for the methodology, it is a bibliographical research, of qualitative nature. As intervention proposal will be proposed a retextualization of the base text the song *The sad departure* of Luiz Gonzaga for the genre personal letter. The proposal developed here can be applied to students of the 6th grade of elementary school II.

KEYWORDS: Text; Genres; Retextualization,

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, ancorado nas frases soltas e na identificação e reconhecimento dos aspectos gramaticais, ainda é persistente mesmo após as orientações dos documentos oficiais de base da educação básica, no qual evidencia a importância dos gêneros textuais e discursivos nas práticas de ensino, além do ensino contextualizado correlacionado ao uso efetivo da língua.

Vale destacar que o Ensino de Língua materna nas escolas públicas brasileiras, na maioria das vezes é limitado a fragmentos textuais descontextualizados, à memorização e normas gramaticais e centrado na dicotomia entre o que é considerado “certo” e aceitável e o “errado” e “rejeitado”, além da visão dicotômica da oralidade e escrita. Nesse sentido, os documentos oficiais de bases já orientam os professores para o trabalho de maneira contextualizada e ancorado aos gêneros textuais e discursivos.

Diante dessa perspectiva de mudanças no ensino, advindos dos avanços tecnológicos, os professores da Educação Básica são levados a repensarem suas práticas em sala de aula e desenvolverem novas metodologias. Nesse sentido, a retextualização pode ser uma das possibilidades de trabalhar a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, sem que se perda o sentido do texto original. Para isso é importante que o estudante tenha uma leitura aprofundada do texto base para não fugir da temática ao construir um novo gênero.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral utilizar o processo de retextualização do gênero oral para o escrito como estratégia de incentivo à leitura e a produção textual, possibilitando dessa forma o trabalho com o texto de uma forma interativa, produtiva e motivadora, promovendo a reflexão para que os estudantes estabeleçam relações entre o explícito e implícito no texto, atentando-se para aspectos relacionados à construção do texto e seu gênero, possibilitando, portanto, um olhar reflexivo do aluno e o contato com gêneros orais e escritos presentes no seu contexto situacional, bem como o processo de retextualização.

No que se refere à fundamentação teórica, o trabalho está embasado principalmente nas contribuições de Bakhtin (1997) com os gêneros discursivos, Marcuschi (2010) com os gêneros textuais e o processo de retextualização. Enquanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, sob uma abordagem qualitativa

O artigo está organizado e estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo destacamos a introdução do trabalho que apresenta um panorama geral do que trata a pesquisa; no segundo temos os aportes teóricos que fundamentam o trabalho através da contextualização da importância dos gêneros

textuais e discursivos, no terceiro capítulo explicaremos o processo de retextualização, e a sua importância para o ensino, no quarto capítulo, mostraremos uma possibilidade de trabalhar este processo no ensino fundamental por meio de uma sequência didática, no quinto capítulo trataremos dos modelos das operações de retextualização da fala para a escrita e quais operações foram utilizadas na proposta de retextualização e finalmente, as considerações finais.

2 Concepção teórica

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa foi ancorado em abordagens descontextualizadas de frases soltas desprovidas do seu contexto de produção. No entanto, a língua, como uma entidade heterogênea, foi esbarrando-se em fenômenos não explicáveis no nível das frases. Dessa forma, a linguística textual traz consigo a possibilidade de usar o texto como objeto de ensino e aprendizagem em sala de aula. Entretanto, por falta de uma formação continuada e embasada no uso do texto, muitos docentes continuaram suas práticas de reconhecimento gramatical, dessa vez, tendo o texto como instrumento, ou seja, o texto passou a ser usado como pretexto para se ensinar a norma padrão.

Diante desse contexto, o Ministério da Educação, publica documentos oficiais tais quais Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2018) entre outros, com o objetivo de nortear o ensino embasado, dessa vez, nos gêneros, sejam eles textuais ou discursivos, como ferramenta para o ensino da leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Estes documentos viabilizam um ensino contextualizado, além da preparação dos estudantes para reconhecer diversos gêneros e fazer usos dos mesmos em suas práticas sociais.

Marcuschi (2002, p. 19) enfatiza que os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, ou seja, para o autor, todas as nossas práticas verbais têm como base os gêneros. Além disso, são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” uma vez que se caracterizam por exercerem funções comunicativas. Para o autor, as nossas ações são totalmente ligadas aos gêneros, uma vez que nos comunicamos por meio deles. Por isso, os mesmos são instrumentos de estabilização e de organização da sociedade.

Com as transformações tecnológicas advindas, sobretudo, dos avanços tecnológicos, a quantidade de gêneros aumenta consideravelmente, pois precisam adaptar-se e acompanhar tais inovações, daí o seu caráter de plasticidade, dinamicidade e maleabilidade.

Para Bakhtin (1997, p. 280), os gêneros podem ser categorizados entre os primários, aqueles relacionados às atividades corriqueiras do dia-a-dia, por exemplo: bilhetes, lista de supermercado, carta

etc.; e os secundários centrados nas atividades mais complexas do meio social, tais quais, conferências, palestras, artigos, entre outros. Dessa forma, o autor define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Embora os gêneros sejam caracterizados como fenômenos que possuem uma relativa estabilidade, Bakhtin (1997), enfatiza a existência de três características básicas e comum aos gêneros discursivos: estrutura composicional, estilo verbal e conteúdo temático. Dessa forma, apesar da plasticidade dos gêneros, há alguns que seguem regras enrijecidas de produções e Bakhtin também ressalta que há gêneros que seguem regras de produção mais “estereotipadas” e outros que permitem o uso criativo e inovador.

Considerando, dessa forma, os textos como possibilidades de interagir, agir e inserir no mundo social. Com isso, os gêneros também possibilitam a inserção dos indivíduos na sociedade, cabe à educação básica criar subsídios para o trabalho com os gêneros e possibilitar ao aluno reconhecer as múltiplas facetas dos gêneros e seu papel social. Além de desenvolver os conhecimentos cognitivos dos alunos para que compreendam os fatores linguísticos e não linguísticos presentes nos textos, atentando-se para as diversas formas de usar a língua.

3 O processo de retextualização

A relação entre a fala e a escrita sempre foi alvo de pesquisas e investigações. Os estudos atuais trazem uma nova visão sobre essa relação, mostrando que a mais semelhanças entre elas do que diferenças e que a ideia de dicotomia entre elas é infundada. É notável que a escrita não é uma representação gráfica da oralidade, pois elas não são iguais. A oralidade tem suas características próprias, assim como a escrita. Diante destes dois polos da língua é possível analisar, relacionar e comparar essas duas formas de expressão comunicativa. Mas não podemos usar esses conhecimentos como forma de mostrar que uma expressão é superior a outra.

Diante dos estudos relacionados a oralidade e a escrita e as suas relações de semelhanças e diferenças, o processo de retextualização busca transformar uma expressão comunicativa em outra. É importante ressaltar que a retextualização não é a tentativa de padronizar uma expressão, como afirma Marcuschi:

A retextualização não é um processo mecânico, nem se refere a uma passagem do caos para a ordem. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação fala e escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46-47)

O processo de retextualização exige regras para que a passagem de uma ordem para a outra ordem aconteça de forma correta. Para que haja a transformação do gênero canção (oral) para o gênero

carta pessoal (escrita) é preciso perceber que cada gênero tem suas características composicionais específicas, na canção temos a presença de melodia, harmonia, contraponto, ritmos, sons e vibrações. Já na carta temos a presença de saudação inicial, destinatário e remetente, uso de linguagem formal ou informal, geralmente trata-se de um texto de ordem sentimental e subjetiva, na maioria das vezes é um texto breve, escrito na primeira pessoa do singular, saudação final, o tema é livre, pois dependerá da intenção comunicativa de quem está produzindo.

Quando estamos executando o processo de retextualização é preciso ter o conhecimento que as mudanças são necessárias, já que não podemos produzir uma carta com os mesmos aspectos composicionais da canção, temos que mudar a ordem de composição. Porém, a temática do gênero base tem que permanecer. Para que esse processo aconteça de forma correta temos que além de conhecer o gênero base compreendê-lo, assim podemos transformar esse gênero em outro sem modificar o que ele tem de mais importante, a sua mensagem, ou seja, a intenção comunicativa.

A retextualização estar além do âmbito acadêmico e em pesquisas direcionadas ao assunto, ela faz parte do dia-a-dia de cada pessoa, mesmo que essas pessoas não tenham o conhecimento de que estão retextualizando esse processo acontece. Por exemplo quando escutamos uma notícia no rádio ou na televisão e socializamos com algum familiar ou amigo, estamos fazendo retextualização, pois mudamos a forma de falar, fazemos escolhas de novas expressões linguísticas, mas o assunto que foi exportado pela notícia permanecerá.

Quando trabalhada em sala de aula a retextualização possibilita ao aluno um interesse maior pela leitura e compreensão do texto ou textos que estão sendo trabalhados e uma dedicação a mais pela escrita, pois quando o professor pediu para o seu aluno fazer uma retextualização do gênero canção para o gênero carta pessoal, primeiramente o aluno vai buscar informações de como é caracterizado uma canção e um carta, refletindo sobre como ocorrerá a mudança possibilitando uma reflexão-crítica sobre a língua e o seu funcionamento. Nesse processo de retextualizar a aluno também vai exercitar a sua criatividade para criar uma carta sem modificar a mensagem que a canção transmite.

Diante das observações feitas sobre o processo de retextualização e a sua importância para o ensino, apresentamos como proposta de atividade uma sequência didática destinada ao 6º ano do ensino fundamental II. Nessa sequência a retextualização terá como gênero base a canção de Luiz Gonzaga “A triste partida” para o gênero carta pessoal. Busca-se nessa atividade incentivar nos alunos o interesse pela leitura e produção e também o desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo dos mesmos.

4 Proposta de trabalho com a retextualização no 6º do Ensino Fundamental

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

CONTEÚDO: Processo de retextualização do gênero música para carta.
TURMA: 6º Ano do Ensino Fundamental
DURAÇÃO: 6 horas/aulas
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none">• Utilizar o processo de retextualização do gênero oral para o escrito como estratégia de incentivo à leitura e a produção textual.• Desenvolver atividades de compreensão• Promover a reflexão acerca dos gêneros utilizados, desde o discurso como também os aspectos linguísticos e estruturais.• Incentivar a criatividade
MATERIAIS UTILIZADOS: Datashow, quadro, pincéis, caixas de som, cartazes.
INTRODUÇÃO: <p>Esta sequência didática tem como proposta levar o aluno a conhecer o processo de retextualização a partir do gênero oral canção e do gênero textual carta pessoal. Como também levá-los a compreender o gênero como instrumento de importância para a construção de sentidos no texto. Dessa forma, o professor trabalhará a oralidade, leitura e produção textual.</p> <p>Primeira etapa: Este momento refere-se à primeira aula, o professor deverá apresentar o gênero oral canção por meio da música de Luiz Gonzaga “A triste partida”. Nesta primeira etapa o professor vai mostrar aos alunos a canção através de caixas de som, possibilitando, portanto, os alunos escutarem a música e sentir a emoção que ela transmite, como também levar a letra da música impressa para que eles acompanhem ao escutá-la. Logo depois da exposição, o professor organizará a turma em círculo e iniciará a discussão sobre a temática da música e sobre como os alunos se sentiram ao escutá-la.</p>

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS

Universidade Federal de Campina Grande

25, 26 e 27 de setembro de 2019

Meu Deus, meu Deus
Setembro passou
Outubro e novembro
Já tamo em dezembro
Meu Deus, que é de nós
(Meu Deus, meu Deus)

Assim fala o pobre
Do seco nordeste
Com medo da peste
Da fome feroz
(Ai, ai, ai, ai)
A treze do mês

Ele fez experiência
Perdeu sua crença
Nas pedra de sal
Meu Deus, meu Deus
Mas noutra esperança
Com gosto se agarra
Pensando na barra
Do alegre Natal
(Ai, ai, ai, ai)

Rompeu-se o Natal
Porém barra não veio...
O Sol bem vermeio
Nasceu muito além
(Meu Deus, meu Deus)
Na copa da mata
Buzina a cigarra
Ninguém vê a barra
Pois barra não tem
(Ai, ai, ai, ai)

Sem chuva na terra
Descamba janeiro
Depois fevereiro
E o mesmo verão
(Meu Deus, meu Deus)
Entonce o nortista
Pensando consigo
Diz: Isso é castigo

Não chove mais não
(Ai, ai, ai, ai)

Apela pra março
Que é o mês preferido
Do santo querido
Senhor São José
(Meu Deus, meu Deus)
Mas nada de chuva
Tá tudo sem jeito
Lhe foge do peito...
O resto da fé
(Ai, ai, ai, ai)

Agora pensando
Ele segue outra tría
Chamando a família
Começa a dizer
(Meu Deus, meu Deus)
Eu vendo meu burro
Meu jegue e o cavalo
Nós vamo à São Paulo
Viver ou morrer
(Ai, ai, ai, ai)

Nóis vamo à São Paulo
Que a coisa tá feia
Por terras alheias
Nóis vamo vagar
(Meu Deus, meu Deus)
Se o nosso destino
Não for tão mesquinho
Daí pro mesmo cantinho
Nóis torna a voltar
(Ai, ai, ai, ai)

E vende seu burro
Jumento e o cavalo
Inté mesmo o galo...
Vendero também
(Meu Deus, meu Deus)
Pois logo aparece
Feliz fazendeiro
Por pouco dinheiro
Lhe compra o que tem
(Ai, ai, ai, ai)

Em um caminhão
Ele joga a família
Chegou o triste dia
Já vai viajar
(Meu Deus, meu Deus)
A seca terrível
Que tudo devora
Ai, lhe bota pra fora
Da terra Natal
(Ai, ai, ai, ai)

O carro já corre
No topo da serra
Olhando pra terra
Seu berço, seu lar
(Meu Deus, meu Deus)
Aquele nortista
Partido de pena
De longe da cena
Adeus meu lugar
(Ai, ai, ai, ai)

No dia seguinte
Já tudo enfadado
E o carro embalado
Veloz a correr
(Meu Deus, meu Deus)
Tão triste coitado
Falando saudoso
Um seu filho choroso
Exclama a dizer
(Ai, ai, ai, ai)

-De pena e saudade
Papai sei que morro...
Meu pobre cachorro
Quem dá de comer?
(Meu Deus, meu Deus)
Já outro pergunta
Mãezinha, e meu gato?
Com fome, sem trato
Mimi vai morrer
(Ai, ai, ai, ai)

E a linda pequena
Tremendo de medo
Mamãe, meus brinquedo

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

Meu pé de fulô?
(Meu Deus, meu Deus)
Meu pé de roseira
Coitado ele seca
E minha boneca
Também lá ficou
(Ai, ai, ai, ai)

E assim vão deixando
Com choro e gemido
Do berço querido
Céu lindo e azul
(Meu Deus, meu Deus)
O pai pesaroso
Nos fio pensando
E o carro rodando
Na estrada do sul
(Ai, ai, ai, ai)

Chegaram em São Paulo
Sem cobre quebrado
E o pobre acanhado
Percura um patrão
(Meu Deus, meu Deus)
Só vê cara estranha
De estranha gente
Tudo é diferente
Do caro torrão
(Ai, ai, ai, ai)

Trabaia dois ano...
Três ano e mais ano
E sempre nos plano
De um dia voltar
(Meu Deus, meu Deus)
Mas nunca ele pode
Só vive devendo
E assim vai sofrendo
É sofrer sem parar
(Ai, ai, ai, ai)

Se alguma notícia
Das banda do norte
Tem ele por sorte
O gosto de ouvir
(Meu Deus, meu Deus)
Lhe bate no peito

Saudade de móio
E as água nos zóio
Começa a cair
(Ai, ai, ai, ai)

Do mundo afastado
Ali vive preso
Sofrendo desprezo
Devendo ao patrão
(Meu Deus, meu Deus)
O tempo rolando
Vai dia e vem dia
E aquela famía
Não volta mais não
(Ai, ai, ai, ai)

Distante da terra
Tão seca, mas boa
Exposto à garoa
A lama e o baú
(Meu Deus, meu Deus)
Faz pena o nortista
Tão forte, tão bravo
Viver como escravo
No norte e no sul
(Ai, ai, ai, ai)

SEGUNDA ETAPA: nesta segunda etapa o professor vai explicar o processo de retextualização e apresentará a proposta de atividade de retextualizar a canção “A triste partida” para o gênero carta pessoal para aos alunos. O professor também vai explicar a estrutura composicional dos dois gêneros que serão utilizados na atividade.

- O processo de retextualização consiste em transformar um gênero em outro. Nessa transformação o texto base sofre mudanças, já que ele está estruturado com características próprias do seu gênero e passará para outro gênero, ou seja, uma nova estrutura, essas mudanças são necessárias para que o processo de retextualização aconteça. É importante ressaltar que essas mudanças estão apenas voltadas para a estrutura composicional e linguística, a temática que o gênero base traz tem que permanecer no gênero que se originará dele.
- Vamos fazer uma retextualização da canção “A triste partida” para o gênero carta pessoal.
- Características composicionais da canção: presença de melodia, harmonia, contraponto, ritmos, sons e vibrações.
- Características composicionais da carta: saudação inicial, presença de destinatário e remetente, uso de linguagem formal ou informal, texto breve de ordem sentimental e subjetiva, escrito na primeira pessoa do singular, saudação final e tema livre.

Terceira etapa: nesta etapa a atividade será iniciada. O processo de retextualização vai ser realizado com orientação do professor. Quando terminada a produção da carta os alunos vão refletir sobre as mudanças que aconteceram, as estratégias que foram utilizadas e sobre o conteúdo da carta.

Carta

São Paulo, abril de 1964.

Meu caro amigo, Francisco,

Escrevo-te esta carta para falar da situação vivida nos últimos meses a qual nos encontrávamos no sertão. Pois bem, esperávamos pela chuva – que não veio nos meses de Outubro e Novembro. A preocupação só veio a aumentar, pois já era dezembro e passamos a questionar-nos: meu Deus, o que será da gente? O fato é que todos nós do seco Nordeste já estava lamentando, com receio da fome feroz e das doenças. Chico, no dia 13 de dezembro, foi feita até experiência com pedras de sal, mas não obtiveram resultado e acabaram perdendo a esperança. Mesmo assim no fundo acreditavam

que a chuva poderia vir depois do Natal, mas nada; e o sol continuava castigando sem piedade. Na mata seca somente a cigarra continuava a cantar.

Então, meu amigo, passou-se o mês de janeiro e fevereiro, mas o verão continuou. E por esse motivo, os nortistas acreditavam que só poderia ser um castigo. Agora, porém, só nos restava confiar que viria em março - mês do nosso Santo querido São José - mas nada da chuva, estava tudo sem jeito, fugia do peito o resto da fé. Com isso, assim como eu e minha família, muitos pais de família resolveram partir para São Paulo. Foi preciso vender tudo por pouco dinheiro para um fazendeiro da região, o cavalo, o jegue e o burro, acreditando agora que o futuro seria viver ou morrer. A situação estava complicada. Por isso, busquei tentar a vida em outra terra, e se o nosso destino não for tão cruel um dia voltaremos.

PRODUÇÃO FINAL:

Para essa produção final, o professor precisará dos seguintes materiais: tesoura, cartolinas e canetas. Diante de todo o assunto que foi discutido, os alunos terão de escolher um gênero oral e depois um escrito e fazerem a retextualização. Após isso, o professor deverá propor uma socialização das produções feitas em sala ou para a escola.

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados de acordo com a participação e produção em sala de aula.

Tabela 1 - Modelo das operações de retextualização da fala para a escrita

Marcuschi (2010) propõe um modelo das operações de retextualização, alertando para o fato de que não se trata de uma fórmula, além de esclarecer que o modelo merece vários reparos do ponto de vista de sua operacionalidade. O modelo agrupa nove operações que contemplam apenas os aspectos textual-discursivos envolvidos nas atividades de idealização (eliminação, completude e regularização) e reformulação (acréscimo, substituição e reordenação) do texto escrito a partir do texto oral:

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).
2ª operação	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).
3ª operação	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).
4ª operação	Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordenação dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).
5ª operação	Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

6ª operação	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita)
7ª operação	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).
8ª operação	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).
9ª operação	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Tabela 2 – Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito
Fonte: Marcuschi (2010, p. 75, com adaptações).

No processo realizado na sequência, houve a presença dos processos de introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação da fala; a retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos, a introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação de ordem dos tópicos discursivos, a introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos e o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Considerações finais

Diante do estudo realizado sobre a retextualização, temos que ter em mente que a fala e a escrita não são dicotômicas e que uma não é a representação da outra, seja qual for o ângulo observado. É um processo no qual temos a passagem ou transformação entre a fala e a escrita. Como vimos ao decorrer do desenvolvimento deste trabalho a retextualização envolve processos complexos, nos quais temos a presença de aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos, que irão ajudar a realizar um processo que não seja pura transcrição da fala para a escrita. Logo, esse processo na prática em sala de aula possibilita que os alunos reflitam sobre os aspectos citados acima e construam um conhecimento mais amplo sobre a língua.

Ainda é possível observar e pontuar nesse processo que não há uma pura transcrição de um gênero para o outro e que realizamos várias modificações para chegarmos ao novo gênero, no entanto, o sentido do texto original permanece no texto retextualizado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. *A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa*. In:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha (Org.). Ensino de Língua Materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.194-207.

IRANDÉ, Antunes. *Textualidade noções básicas e implicações pedagógicas*. – 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Texto e contexto*. In: _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., São Paulo: contexto, 2011, p. 75-99.

Nacional de Línguas e Linguagens

O uso das ferramentas tecnológicas na educação no século

XXI¹¹

Fernanda Carla Ferreira De Araujo (UEPB – Residência Pedagógica/CAPES)²

Márcia Manuela Monteiro (UEPB – Residência Pedagógica/CAPES)³

Gessicleide Maria Barbosa (UEPB – Residência Pedagógica/CAPES)⁴

Prof^a. Esp^a. Maria Izabel da S. Moura (ECI M. Carmelo/ UEPB – Residência Pedag./CAPES)⁵

Prof^a. Dr^a. Gilda Carneiro Neves Ribeiro (UEPB – Residência Pedagógica/CAPES)⁶

RESUMO

O uso das tecnologias em sala de aula é algo indispensável nos tempos de hoje e por estar tão presente devemos saber como fazer uso deste meio e quais recursos utilizar de forma pedagógica, com o intuito de melhorar a aprendizagem do aluno. Este artigo visa apresentar o uso da tecnologia em sala de aula no século XXI, analisar como a educação e a tecnologia trabalham juntas e quais os impactos que trazem para nossas vidas em tempos de grandes avanços tecnológicos. Pretendemos ainda, mostrar o uso das tecnologias na educação contemporânea e como isto se tornou algo indispensável nos dias de hoje, visto que é um recurso muito atrativo que está inserido no cotidiano de nossos alunos, que são nativos digitais. Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico e, para mostrar a realidade vivida nas escolas hoje em dia, e colocar em evidência os desafios enfrentados para implantar o uso das ferramentas tecnológicas como recurso para a aprendizagem, encontra respaldo, principalmente, nas teorias de Levy (1999), Moran (2004), Assman (2005) e Meier (2014). Faremos uso, também, de artigos científicos que discutem a tecnologia como ferramenta que ajuda, não só a aprendizagem do aluno, mas incrementa e estreita a relação professor aluno. Ao longo da pesquisa pudemos notar que, a tecnologia é de grande ajuda em sala de aula, pois torna a aula mais dinâmica, interativa/participativa, saindo um pouco do tradicional.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Educação; Nativos digitais; Recursos tecnológicos.

ABSTRACT

The use of technologies in the classroom is something indispensable nowadays and because it is so present we must know how to make use of this medium and what resources to use in a pedagogical way, in order to improve student learning. This article aims to introduce the use of technology in the 21st century classroom, to analyze how education and technology work together and what impacts they bring to our lives in times of great technological advances. We also intend to show the use of technologies in contemporary education and how this has become something indispensable nowadays, since it is a very attractive resource that is inserted in the daily lives of our students, who are digital natives. Our research is of bibliographic

¹ Trabalho apresentado na IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens na Universidade Federal de Campina Grande – PB.

² Graduanda do curso de Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba – PB, aluna bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica fernandacarla2013.2@gmail.com;

³ Graduanda do curso de Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba – PB, aluna bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica gessicleide.2000@gmail.com;

⁴ Graduanda do curso de Letras Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba – PB, aluna bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica manuelaluzdosaber@gmail.com;

⁵ Professora Especialista em Língua, Linguagem e Literatura Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba e professora de Língua Espanhola pela ECI Monte Carmelo/Campina Grande– PB, preceptora - bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica izabel632010@hotmail.com

⁶ Professor orientador: Prof^a Dr^a. Universidade Estadual da Paraíba – PB - bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica, profgilda23@gmail.com;

nature and, to show the reality lived in schools today, and to highlight the challenges faced to implement the use of technological tools as a resource for learning, is supported mainly by Levy's theories (1999), Moran (2004), Assman (2005) and Meier (2014). We will also make use of scientific articles that discuss technology as a tool that helps not only student learning but increases and tightens the student teacher relationship. Throughout the research we have noticed that technology is very helpful in the classroom, as it makes the class more dynamic, interactive / participatory, leaving a little of the traditional.

KEYWORDS: Technology; Education; Digital natives; Technological resources.

1 Introdução

Este artigo apresenta o uso das tecnologias digitais em sala de aula no século XXI, e tem como foco analisar como a educação e a tecnologia trabalham juntas e os impactos que essas mídias digitais trazem para nossas vidas em tempos de grandes avanços tecnológicos. Hoje em dia, é impossível falar de aprendizagem nas escolas sem associar com a tecnologia, que atualmente está ligada às propostas de educação de qualidade para os discentes, provocando neles o desejo pela busca de conhecimento, incitando a investigação/ pesquisa de forma a confrontar os novos conhecimentos com os já adquiridos.

As tecnologias ajudam tanto às crianças como todas as pessoas, de um modo geral, inclusive as que apresentam algum tipo de dificuldade com esta ferramenta. Aproximam a realidade dos discentes com o universo tecnológico, promovendo a sociabilidade, o desenvolvimento cognitivo, benefícios efetivos que a tecnologia digital oferece ao aluno.

No entanto, os meios tecnológicos não são utilizados tão somente como propagadores do conhecimento e como instrumento do aprendiz, mas como um facilitador do cotidiano das pessoas visto que nos dias de hoje esta ferramenta se tornou algo indispensável. Com sua ajuda realizamos várias ações, que vão desde mandar uma simples mensagem até fazer algo mais complexo, de forma simples e através de um click.

Existem também problemas, como por exemplo, sites mal intencionados influenciadores e propagadores de assuntos inadequados desvirtuando o pensamento das crianças em desenvolvimento. O acesso à internet em redes destinadas a programas educacionais, muitas vezes não traz, exclusivamente, conteúdos educativos. O acesso a jogos e outras propostas consideradas interessantes induzir a atos violentos a exemplo do bullying, problema frequente em escolas. Porém, mesmo com todos os benefícios trazidos pelas tecnologias, não se pode deixar de lado o incentivo ao trabalho em grupo, ao manuseio do livro didático, as atividades físicas, porque são atividades que promovem equilíbrio entre o sedentarismo das atividades diante do computador, celular ou tablet.

É imprescindível que haja um certo equilíbrio e moderação no uso da tecnologia digital como fonte propagadora do conhecimento sem que isto afete as outras relações. O professor é quem vai decidir quando e se vai ou não fazer uso de tecnologia digital em sua sala de aula sem que isto afete a

aprendizagem do discente. A partir do avanço da tecnologia e de seu desenvolvimento, surgiram as tecnologias da informação e comunicação (TICs) que podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma integrada com um objetivo comum.

Na área da educação as múltiplas tecnologias digitais têm oferecido várias opções metodológicas que podem influenciar a prática educativa em todos os níveis e áreas de ensino, e existem também redes sociais que possibilitam a comunicação do aluno com o professor fora da sala de aula. A criação e a implantação de novos espaços de aprendizagem com a internet torna possível atingir o maior número possível de pessoas com menor custo, graças ao avanço tecnológico, e a programas de Educação à Distância (EAD).

A EAD está relacionada ao ambiente interativo e colaborativo devido a agilidade com que se desenvolvem as atividades, possibilitando a manipulação do conteúdo comunicativo e informativo mediante a digitação e comunicação entre professor e aluno. Neste processo o tempo e o espaço já não são problemas, levando o sistema educacional a assumir um papel de formação de cidadãos pertencentes a um espaço de formação inclusiva na sociedade.

Como o século XXI está sendo marcado pela tecnologia, o seu uso serve como complemento para o docente e uma ponte na relação entre professor e aluno. Nos dias de hoje não podemos ficar sem usar a tecnologia, pois ela se tornou algo indispensável para o nosso cotidiano.

Por ser algo tão íntimo das pessoas atualmente, a tecnologia é algo muito familiar ao aluno por ser uma ponte para que ele conheça o mundo ao seu redor. A web tem um grande valor para a sociedade, ela é muito mais que uma tecnologia, é um ambiente de comunicação, de grandes oportunidades para se compartilhar conhecimentos dentre outras coisas. E como o estudante tem uma curiosidade imensa ele vai atrás deste conhecimento que a web dispõe.

A tecnologia proporciona ao professor a oportunidade de fazer aulas mais dinâmicas, tirando um pouco o foco daquela aula tradicional que os alunos tanto reclamam, e para que o professor possa proporcionar aos seus alunos uma aula divertida e diferente é necessário que o docente e a escola estejam bem preparados para fazer uso da tecnologia. Espera-se que em um futuro próximo a tecnologia seja uma grande aliada de todos os sistemas de educação e uma ferramenta utilizada por todos os professores.

Diante disso, este artigo gira em torno de três questões: (1) Como utilizar a tecnologia na educação? (2) Como usar a tecnologia na educação atual? e (3) Quais recursos tecnológicos utilizar na escola para que o uso deles se torne algo inovador na escola? Após o surgimento da internet, vivemos rodeado por diversos tipos de tecnologia. Os meios tecnológicos têm muitas vantagens e desvantagens, e isso de certa forma traz impactos positivos e negativos em nossas vidas, ou seja, podemos usá-la tanto

para o bem quanto para o mal.

O objetivo deste artigo é mostrar o uso das tecnologias no século XXI, que se tornaram indispensáveis nos dias de hoje, principalmente para a educação, pois é algo atrativo para o aluno e faz parte de seu cotidiano. Ele está estruturado em 4 tópicos. O segundo explica como utilizar as tecnologias e como fazer isto em sala de aula. O terceiro tópico mostra como a tecnologia vem sendo usada atualmente na educação, como os recursos tecnológicos são usados na escola e quais as melhorias trazidas por eles. O quarto e último expõe como a tecnologia é usada de forma pedagógica a fim de se tornar uma prática inovadora.

2 O uso das mídias digitais na educação dentro de sala de aula: como utilizar?

O uso das tecnologias em sala de aula virou algo indispensável nos tempos de hoje. Tudo que utilizamos hoje requer o uso das tecnologias, seja para mandar uma simples mensagem ou para se comunicar com alguém que está distante. Em pleno século XXI, o não uso das tecnologias virou algo impossível, principalmente para a educação, que requer o uso frequente de algum meio tecnológico para auxiliar o professor em sua aula. Segundo Marcos Meier (2014), o uso das tecnologias em sala de aula é para que haja uma interação entre o aluno e a tecnologia, para que desenvolva a criatividade do aluno em sala.

A maior parte dos alunos tem acesso à Internet através de vários equipamentos como por exemplo: o celular, o tablet e o computador entre outros aparelhos. Cada vez mais estes tipos de tecnologia ganham espaço na vida de crianças e adolescentes. O uso destas tecnologias em sala de aula acaba deixando gestores e professores com uma grande dúvida, de como achar a melhor forma de utilizar esses recursos tecnológicos a favor da educação sem prejudicá-la. Afinal, há uma forma de usar a tecnologia sem trazer algum prejuízo?

Segundo Meier (2014) os professores devem fazer a interação entre aluno e tecnologia para desenvolver a criatividade. Ele ressalta ainda que é necessário que o bom professor “Pense sempre no desenvolvimento da autonomia e da criatividade de seus alunos e, faça com que eles interajam com essas tecnologias para aumentar o nível de aprendizado e de conhecimento.” Ou seja, o educador sugere que o professor traga a tecnologia para dentro da sala de aula para estimular o aluno e aumentar seu nível de aprendizado, fazendo com que os alunos interajam mais e possam ter um bom desempenho.

A tecnologia faz com que o aluno tenha o interesse em pesquisar e procurar o que ele não sabe. Na prática a tecnologia tornou-se uma grande aliada do professor em sala de aula e deve ser vista como um instrumento que vem para ajudar no aprendizado do aluno.

Com a ajuda da tecnologia as aulas ficam mais interessantes, e a relação entre professor e aluno

fica mais fortalecida, os alunos se sentem motivados e aprendem com mais facilidade tornando o ensino bem mais dinâmico. O uso desta tecnologia só será eficaz se tiver um bom planejamento, com objetivos que sejam claros e bem definidos para que o processo de aprendizado seja enriquecido, desenvolvendo bem as habilidades dos alunos. Marcos Meier (2014) conclui que:

“Utilizar um software no qual a única coisa que o aluno tem que fazer é clicar para visar uma página não tem uma interação. Mas, como você vai utilizar essa tecnologia a partir do primeiro contato? É esse ‘a partir de’ que vai fazer toda a diferença.”

Não tem nenhuma dúvida de que o uso da tecnologia em sala de aula traz inúmeras vantagens tanto para o professor como para o aluno. Ter o conhecimento sobre as tecnologias educacionais e saber como utilizá-las deve ser um assunto debatido entre os educadores, como uma tarefa constante, pois o estudante de hoje usa frequentemente a internet, tanto no celular como em outros aparelhos e vivencia uma realidade de informação que é muito diferente de tempos atrás.

As informações de hoje são bem mais fáceis de encontrar. Tudo pode ser encontrado na internet com uma enorme facilidade, diferentemente do que acontecia há três ou quatro décadas, que para se conseguir informações era necessário fazer pesquisas em vários livros.

3 O uso das tecnologias na educação atual

Segundo Beduschi de Souza (2012):

É importante que haja não apenas uma revolução tecnológica nas escolas. É necessária a revolução na capacidade docente, pois a tecnologia é algo ainda a ser desmistificado para a maioria dos professores.

Não basta apenas ter tecnologia na escola, tem que capacitar os professores para que eles saibam a melhor maneira de utilizar a tecnologia a seu favor. No contexto escolar atual, é indispensável o uso das tecnologias. Cadernos, agendas e planilhas de papel acabaram sendo “*substituídas*” por arquivos nos computadores e celulares, que tem a função de armazenar os arquivos em pastas no computador, que facilitam o fechamento das notas dos alunos, o controle das presenças, e a emissão dos históricos dos alunos, dentre outras coisas.

Com a ajuda de um computador os professores conseguem elaborar provas usando softwares e aplicativos que editam os textos. Estamos em um momento, em que os recursos tecnológicos devem deixar de ser indispensáveis apenas no espaço administrativo para ocupar também um lugar em que será muito útil e bem melhor aproveitado: a sala de aula.

É bem clara a insatisfação dos alunos com relação às aulas “tradicionais”, ou seja, aquelas em que o professor passa a aula toda apenas falando e escrevendo na lousa, sem usar qualquer tipo de

recurso tecnológico. Hoje em dia, aprender por aprender já não existe mais: pois, os alunos têm curiosidade em saber porque precisam ter conhecimento sobre determinado assunto. Esta é aquela típica aprendizagem utilitarista, onde só se aprende se for realmente útil, e também o que se aprende só será necessário para entrar no mercado de trabalho, visando apenas o retorno financeiro.

A internet chegou em nossas casas com todas suas cores e movimentos, com muita velocidade, fazendo o impossível se tornar realidade, como por exemplo navegar pelo corpo humano e visualizar a Terra do espaço sem se quer sair do lugar. Hoje, é difícil prender a atenção dos alunos em aulas que tem apenas professor e lousa. Já que temos a ajuda da tecnologia, por que não fazemos o mesmo de forma diferente, usando a tecnologia a nosso favor? Uma aula com a ajuda da tecnologia entusiasma os alunos de uma maneira que o conteúdo a ser estudado se assemelha aos jogos e filmes de alta qualidade em efeitos especiais.

Nos dias de hoje a escola precisa se atualizar a fim de acompanhar o ritmo da sociedade que a cada dia está se modernizando tecnologicamente, para não se tornar uma instituição ultrapassada e desinteressante. Sabemos que o aluno só consegue aprender se conseguirmos prender sua atenção, e uma ótima forma de fazer isso é utilizando a tecnologia nas aulas. Porém, a grande questão é: os professores, as escolas e os sistemas de ensino estão preparados para esta grande mudança que a tecnologia está trazendo para os dias de hoje?

O professor é um agente que media o processo de formação de um cidadão, deixando-o apto para atuar em uma sociedade que a cada dia está se renovando, e seu principal desafio é incorporar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, buscando ter uma formação continuada, com mecanismos de troca e parcerias. É isto que ocorre na sala de aula quando o professor utiliza a tecnologia como auxílio em suas aulas. Há uma troca de informações entre aluno e professor onde ambos se tornam parceiros deixando as aulas interessantes. Ratificamos nosso posicionamento através da teoria da professora Léa Fagundes (1999) que diz o seguinte:

Conseguir alguns computadores é só o começo. Depois é preciso conectá-los à internet e desencadear um movimento interno de buscas e outro, de trocas. Cabe ao professor, no entanto, acreditar que se aprende fazendo e saindo da passividade da espera por cursos e por iniciativas da hierarquia administrativa. (FAGUNDES, 1999, s/p).

Somente investir em recursos tecnológicos e também nas atuais políticas públicas de inclusão digital, não é suficiente para que o uso de computadores se torne efetivo no processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos fortes apelos que a mídia faz, até que isto chegue às escolas, está muito longe do que se anuncia e deseja. Valente e Almeida (1997) destacam que a informática na educação ainda não impregnou as ideias dos professores e, por isto, não se consolida no novo sistema educacional,

sendo esse um dos obstáculos a ser ultrapassado.

O professor precisa incorporar os recursos tecnológicos visando melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, necessidade esta que está emergente em nossa sociedade que se renova constantemente. Este é um desafio que está levando as escolas a buscar recursos tecnológicos, e a incentivar os professores a buscarem capacitação e se aperfeiçoarem nesta área das tecnologias, para melhorar o ensino e a aprendizagem com estes novos recursos.

Para que o professor possa se atualizar e aperfeiçoar, é preciso que ele tenha primeiramente o desejo e a escola como uma instituição procure se renovar, não só se modernizando com equipamentos mais modernos, mas dando boas condições para o professor realizar um trabalho de forma dinâmica, inovadora, investigadora, fazendo uso de toda a tecnologia de que ela dispõe, para seus alunos. Com base neste aspecto, Moran destaca:

O que deve ter uma sala para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável. (MORAN, 2004, p.15).

Na realidade as condições dos professores em nosso país não condizem com os desafios desta nova era. A escola, na maioria das vezes, exige inovação, mudança, mas não proporciona aos professores os meios necessários para que eles possam vencer estes desafios. O professor tem que manter o aluno interessado em aprender novos conhecimentos e para que isso ocorra, ele necessita adentrar neste meio tecnológico para poder aprender a se comunicar com seus alunos que são nativos digitais.

E como deveríamos preparar este novo professor? Primeiramente seria necessário criar uma motivação no professor, isso tem que partir dele e que ele reconheça que é necessário mudar e, grande parte desta motivação deveria vir por parte das escolas, que deveriam proporcionar meios para que o professor se desenvolva profissionalmente, dando-lhe chances para que ele busque novos conhecimentos, novas técnicas e cursos de aperfeiçoamento onde o professor possa aprender a gestar estes vários ambientes de educação que a tecnologia proporciona.

Aulas mais modernas com o uso de recursos tecnológicos têm uma vida longa e podemos adaptá-las para vários tipos de alunos, diferentes faixas etárias e os mais diversos níveis de aprendizado. O retorno no trabalho é bem mais eficaz. É de grande importância, que não haja apenas uma revolução nas escolas, mas sim, que tenha também uma revolução na capacitação dos professores, pois para a maioria deles a tecnologia é algo novo. Existe uma infinidade de programas que são disponibilizados na internet, como por exemplo, atividades interativas, jogos entre outros, mas, alguns professores ainda não sabem como utilizá-los.

Usar qualquer tipo de aparelho tecnológico em sala de aula é um dos maiores desafios do professor. Alguns nem sabem como utilizar os aparelhos de uma forma que torne a aula mais envolvente, interativa, criativa e inteligente. O simples fato de mudar a aula tradicional para uma aula que tenha tecnologia não muda em nada, pois é fundamental que a metodologia utilizada pelo professor em suas aulas seja posta em prática em conjunto com os recursos tecnológicos modernos que são oferecidos, como por exemplo, a lousa digital e o computador.

Os recursos tecnológicos têm como principal objetivo servir de extensores do professor, ou seja, devem auxiliar o professor em classe e não substituí-lo. É essencial que com o auxílio destas ferramentas as aulas passem para os estudantes a ideia de que estão conseguindo aprender de uma forma lúdica e interativa, ou seja, a intenção é que cada aula se torne única e diferente uma da outra instigando no educando a vontade de querer sempre mais, quando se trata de aprendizagem.

Para exemplificar, a internet é uma ótima fonte e uma boa aliada do professor, tanto para ajudar dentro como fora de sala onde desempenha um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras e de outras disciplinas do currículo escolar, pois, se configura como uma boa ferramenta para se aprender novas línguas.

Eventualmente, quando o estudante entra na internet em busca de aprender novos idiomas não só terá contato com a língua em si mas com outros fatores, como a cultura e a realidade dos países que falam o idioma escolhido por ele, através do contato com os falantes nativos e, por conseguinte, irá adquirir mais vocabulário trocando conhecimentos e experiências com pessoas de outros países.

As histórias em quadrinhos e os sites de notícias são excelentes ferramentas para se trabalhar com os alunos conteúdos de gramática, gêneros textuais, assuntos atuais, textos jornalísticos, etc.

Os alunos adoram as redes sociais e, entre as mais utilizadas por eles estão o Whatsapp (aplicativo de mensagem instantânea, muito utilizada atualmente para mandar mensagens rápidas, vídeos entre outras coisas), e o Instagram (rede mundial de compartilhamento de imagens, vídeos e de mensagens privadas). Eles também fazem uso em larga escala dos blogs e jogos online, bastante utilizados pelos jovens constituem excelentes ferramentas para despertar o interesse dos alunos associando o conteúdo estudado às tecnologias digitais, e por ser algo que eles utilizam cotidianamente, são ótimas para desenvolver atividades interativas e dinâmicas em sala de aula.

Sem dúvida, os vídeos do Youtube se configuram como um ótimo campo para explorar e auxiliar os alunos a conhecer outras culturas e pessoas que falam uma língua estrangeira. Mais uma vez, enfatizamos o uso do vídeo, como um grande aliado da ação pedagógica, e está diretamente ligado ao conceito de lazer, ou seja, o professor traz para a sala de aula algo que faz parte da realidade do aluno,

aliando o moderno com o tradicional. Sem contar que são inúmeros os benefícios que as tecnologias trazem para à educação, contudo, é muito importante que o professor tenha conhecimento das ferramentas que possui visando sempre o desenvolvimento do discente.

4 O uso pedagógico das tecnologias na escola como prática inovadora

A tecnologia tem se mostrado ser de grande importância para o desenvolvimento da sociedade, assim, consideramos necessário que a escola também se insira nesta revolução tecnológica. Os discentes já fazem parte de uma geração totalmente integrada ao mundo das mídias, daí a mudança na prática do professor, para que possa ofertar ao aluno uma educação apropriada e dirigida para o uso consciente das tecnologias digitais.

Assmann (2005), afirma que:

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. É algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas. (ASSMANN, 2005, p.18).

Percebemos que em sala de aula, em alguns casos, quando um aluno tem dúvida ele não pergunta mais ao professor, pergunta ao Google, a inteligência virtual e coletiva (Levy, 1999). Isto demonstra que estamos vivendo em uma nova era e a escola precisa fazer parte, adequar-se, oferecendo inclusão digital através de atividades que aproximem a tecnologia tanto aos alunos como aos docentes.

A introdução à educação digital deve ser um processo de apresentação de um mundo que o aluno já conhece, mas que, mesmo assim, se sente intimidado, ou não vê a tecnologia como ferramenta de estudo mas apenas como instrumento de entretenimento. Muitas vezes, as maiores dificuldades apresentadas pelos professores são o manuseio técnico desses instrumentos, muitos deles precisam da orientação de outras pessoas da escola para poderem usar os equipamentos em sala de aula. Em certos casos, quando chegavam novos equipamentos com maior tecnologia, para estes docentes se tornava cada vez mais difícil manusear os recursos tecnológicos.

Não basta exigir que apenas o educador faça uso da tecnologia em sua prática pedagógica, a escola também deve estar totalmente inserida neste ambiente virtual, da coordenação pedagógica aos funcionários. Esta tecnologia deve e pode ser incluída no Projeto Político Pedagógico da escola. A questão não é a informatização da educação, mas incluir o educador em um espaço social onde o aluno

já é parte integrada e ativa.

A aprendizagem já é percebida como a interação entre o conhecimento e o que o discente já sabe, assim, esta interação propicia a construção de outros conhecimentos e, com isto, provoca maior interação entre aprendizes e educadores em sala de aula, e, assim, deixam a aula mais produtiva para o aluno e também para o professor. A escola precisa traçar projetos que deem espaço para o uso da tecnologia, mas este lugar não pode servir apenas para o manuseio técnico dos instrumentos, nele deve-se ter a preocupação, pedagogicamente, de atingir o objetivo e construir conhecimento, promover uma aprendizagem significativa e eficaz.

A seguir podemos listar várias ferramentas que podem ajudar a tornar a aprendizagem mais eficaz:

- *Blog* - é uma página da internet que as pessoas podem utilizar com a finalidade de publicar diversos textos, fotos, músicas e vídeos sem precisar ser dedicado a um assunto específico.
- O *Facebook* - é uma rede social bastante utilizada pela sociedade com a finalidade de conversar com seus amigos e fazer novas amizades online, publicar informações de sua vida e de assuntos diversos como por exemplo política e educação.
- O *Twitter* - é uma rede social bastante utilizada com a finalidade de seguir outras pessoas com interesse de conhecer, outras pessoas, saber sobre sua vida postar informações, fotos, vídeos, músicas, etc. e tudo isto pode ser feito, inclusive, em tempo real.
- *YouTube* - é uma ferramenta que divulga todo tipo de vídeos, músicas, clips, textos e fotos.
- *Wikipédia* - página de busca rápida e organizada de informações sobre assuntos diversificados, com termos formais e informais.

É fato que as tecnologias e mídias digitais entraram em nosso cotidiano, mudando a forma como vivemos em sociedade, e a cada dia a tecnologia vem facilitando a vida das pessoas e dos profissionais que as usam como ferramenta de trabalho, principalmente os docentes, que fazem o uso destes meios para procurar atividades para seus alunos e também para fazer a chamada já que hoje, todo o histórico do aluno se encontra disponível em uma plataforma.

O uso pedagógico das tecnologias digitais nas escolas nos dias atuais é um mecanismo que vem, com o intuito de transformar a educação e é um instrumento que facilita a aprendizagem, pois independentemente de estar ou não no planejamento da escola a evolução tecnológica acontece cotidianamente, e caberá ao professor a responsabilidade de decidir como vai utilizar a tecnologia digital em suas aulas. Tudo dependerá do conhecimento, da preparação, da disponibilidade e da intenção do

docente com este meio e, também, do conteúdo que se pretende ministrar em classe.

Considerações finais

É bem verdade que a introdução da tecnologia na escola não será a única solução para os problemas de aprendizagem, de evasão ou de repetência, ou seja, a tecnologia nos traz muitos benefícios mas não resolve todas as lacunas existentes no meio educacional. O que é importante enfatizar é que a educação pedagógica precisa de mais de um método para buscar melhoria no seu modo de ensino, e essa qualidade perpassa pelo olhar de integrar o discente ao ambiente social em que ele vive.

Percebemos que não tem como o professor não fazer uso da tecnologia em sala porque ela já faz parte do cotidiano do aluno, ou seja, o jovem de hoje nasceu inserido na era tecnológica. A escola precisa idealizar e concretizar projetos sem que seja possível criar espaços para que possam fazer uso dos meios tecnológicos mas que esse espaço não servirá apenas para o manuseio técnico dos equipamentos, mas para poder introduzir conhecimentos e garantir uma aprendizagem significativa, considerável e eficaz.

Precisamos considerar que vivemos em tempos de reflexões que nos permitem discutir sobre as tecnologias da informação e comunicação no contexto da educação presencial e na educação à distância, que em seu cenário atual vem passando por transformações, pois a globalização gera uma necessidade de se comunicar e obter informação.

Portanto, cabe às instituições de ensino oferecer ambientes e equipamentos de boa qualidade, para que o professor possa fazer um bom uso da tecnologia em suas aulas, tornando-as mais interessantes, e para que os discentes possam demonstrar interesse pela busca de conhecimentos que possam ser usados, não apenas na escola mas também no seu cotidiano, ao invés de serem apenas elementos passivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José.; VALENTE, José Armando. *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. Revista Brasileira de Informática na Educação, n. 1, p. 1-28, 1997.
- ARETIO, LORENZO GARCÍA. *La educación a distancia de la teoría a la práctica*. Barcelona, 2001 – 2006. Editora Ariel, S. A.
- ASSMANN, Hugo. *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBOSA, C; BULHÕES, J; ZHANG, Y; MOREIRA, A. *Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro*. RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa. Aveiro, Portugal. 2017.

SOUZA, Renata Beduschi. Revista Pátio. *Os diferentes objetivos da avaliação*. O Uso Das Tecnologias Na Educação. Agosto 2012 Número 63. Disponível em: http://clিকেaprenda.uol.com.br/sg/uploads/mural/arquivos/Revista_patio_uso_das_tecnologias_educacao.pdf. Acesso em: 09/11/2019

BELLONI, MARIA LUIZA. *Educação a distância*/Maria Luiza Belloni. – 5. Ed. 1. Reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

CARON, ALINE. *Positivo Tecnologia Digital*. Tecnologias em sala de aula: como utilizar?. Dez 10, 2016. Inovação Tendência. Disponível em: <<http://www.positivoteceduc.com.br/na-frente/tecnologias-sala-aula/>>. Acesso em: 24/09/2019

ESTIVALET, Gustavo Lopez; HACK, Josias Ricardo. *Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – SC. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba, 2011.

FAGUNDES, Léa, Revista Nova Escola, ano 1999.

Grupo a Educação. Revista Pátio. *O uso das tecnologias na educação*. Disponível em: <<https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologias-na-educacao.aspx>> Acesso em: 24/09/2019

LÉVY, Pierre (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBO NETO, FRANCISCO JOSÉ DA SILVEIRA. *Educação a distância: referências e trajetórias*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001. 143 p.

LOBO NETO, FRANCISCO J. S. *Educação a Distância: regulamentação*. Brasília: Plano, 2000. 102 p.

MEIER, Marcos. *Tecnologias em sala de aula. Promover a interação do aluno com a tecnologia para o desenvolvimento da criatividade*. Blog Tecnologia Educacional. Positivo Tecnologia S. A. 10 de dez. de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mGWw-nPTA5U&feature=emb_title. Acessado em: 13/11/2019

MORAN, José Manuel. *Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

RANGEL, Gêssica Pereira Monteiro; AZEVEDO, SAMARA MOÇO; LUQUETTI, Eliana Crispim França. *O LÚDICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO TECNOLÓGICO*. XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online - junho/2017 -

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

<http://evidosol.textolivre.org>. Disponível em: <file:///C:/Users/~%20Semp%20Toshiba/Downloads/12201-36152-1-PB.pdf>. Acesso em: 09/11/2019

SILVA, LUCIENE AMARAL DA. *O uso pedagógico de mídias na escola: práticas inovadoras*. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, v.1, n.1, 2013. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/O%20USO%20PEDAGOGICO%20DE%20MIDIAS%20NA%20ESCOLA_Luciene%20Silva.pdf.

Acesso em 25/10/2016.

SILVA, SÉRGIO EDUARDO DA. *A importância das tic's na educação a distância*. Macapá, 2005. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amapá.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Fernando José. *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. Disponível em: <http://www.professores.uff.br/hjbortol/car/library/valente.html>. Acessado em 15 de agosto/2006.



A utilização de vídeos e filmes como ferramentas de aprendizagem em aula de Francês como Língua Estrangeira (FLE)¹ / *L'utilisation de vidéos et de films comme des outils pour l'apprentissage en classe de Français comme Langue Étrangère (FLE)*

Edvânia Aguiar Barbosa²(UFCG)

Orientadora: Maria Rennally S. Silva ³(UEPB)

RESUMO

Durante anos, a Didática de Línguas (DL) propõe e adapta diversas metodologias voltadas para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE), dando suporte teórico-metodológico às ações do professor em sala de aula, incluindo no leque de possibilidades didáticas apresentadas pela DL, a utilização de recursos audiovisuais em aula de LE. Respalgadas nos princípios teóricos de Cuq e Gruca (2005), de Menegolla (2014) e de Germain (1998), relativos à DL e aos recursos audiovisuais em aula de FLE, desenvolvemos o presente relato de experiência de estágio em língua francesa de uma graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa, da Universidade Federal de Campina Grande, realizado no curso de extensão da UFCG, com uma turma de francês de nível A2 (CECRL, 2011). Temos como objetivo refletir sobre os aprendizados recolhidos durante o processo da referida experiência, situando a importância da utilização de recursos audiovisuais em sala de aula de FLE. Como resultados, percebemos que a utilização de recursos audiovisuais é eficaz para os estudantes, pois é possível trabalhar imagens, linguagem e cultura. Concluímos que o estágio se constitui em uma etapa fundamental na formação do professor, pois serve de termômetro para adequação da sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência; Estágio; Francês como Língua Estrangeira; Audiovisual; Cinema.

RESUME

Depuis des années, la didactique des langues (DL) propose et adapte plusieurs méthodologies tournées vers l'enseignement des langues étrangères, en donnant un soutien théorique et méthodologique aux actions de l'enseignant en classe, inclus dans la gamme de possibilités didactiques présentés par la DL, l'utilisation de ressources audiovisuels en classe de LE. Basées sur les principes théoriques de Cuq et Gruca (2005), de Menegolla (2014) et de Germain (1998), relatifs à la DL et aux ressources audiovisuels en classe de FLE, nous avons développé ce rapport d'expérience de stage en langue française d'une étudiante du cours en Lettres Langue Portugaise et Langue Française, de l'Université Fédérale à Campina Grande, réalisé dans le cours de «extension» de l'UFCG, avec une classe de français de niveau A2 (CECRL, 2011). Notre objectif est de réfléchir sur les apprentissages recueillis pendant le processus de l'expérience citée, en situant l'importance de l'utilisation des ressources audiovisuelles telles que des films et des vidéos, dans la classe de FLE. Parmi les résultats obtenus, nous constatons que l'utilisation de ressources audiovisuelles est efficace pour les étudiants, car il est possible de travailler plusieurs aspects, comme les images, le langage et la culture. Pour conclure, le stage est une étape fondamentale pour la formation de

¹ Este trabalho se trata de um relato de experiência, proveniente de um recorte do relatório de estágio realizado no curso de extensão de língua francesa da Universidade Federal de Campina Grande. Não apresentamos análise de dados, uma vez que temos como objetivo refletir sobre alguns aprendizados recolhidos durante o processo da referida experiência que aqui relatamos.

² Aluna da Graduação do curso de Letras Língua Portuguesa e Francesa, pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: anyakly@gmail.com.

³ Aluna doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – PPGLI – UEPB. E-mail: rennally.fr@hotmail.com.

l'enseignant, car il sert de thermomètre pour l'adéquation de sa pratique pédagogique.

MOTS-CLÉS : Rapport d'expérience ; Stage ; Français comme Langue Étrangère ; Audiovisuel ; Le cinéma.

1 Introdução

A língua é, desde os primórdios, um objeto profícuo de descobertas, pois propicia uma imersão cultural, social, além de interação entre os povos. Em dias de grandes e de constantes transformações, aprender uma segunda língua permite ao indivíduo uma importante abertura social, visto que a aquisição de uma segunda língua se tornou uma exigência na sociedade atual.

Hoje, encontramos em quase todas as universidades públicas brasileiras, cursos de graduação voltados para licenciatura em Letras Língua Francesa; podemos assim destacar, a título de exemplo, dentre as várias universidades que oferecem esse curso, a USP, a UNESP, a UFSC, a UFCG, a UFRJ, a UNEB, a UNB, a UFAM e a UFU.⁴ A oferta do curso em licenciatura em Língua Francesa abre espaço para que o estudante tenha uma imersão na língua, preparando-os para serem efetivamente professores do Francês como língua estrangeira (FLE).

As disciplinas do curso de graduação são intensas (teóricas e práticas) e requerem do estudante muito empenho e dedicação, principalmente porque, diferentemente dos aprendizes que recorrem a escolas de idiomas para aprenderem a se comunicarem com falantes nativos do francês, graduando em língua francesa tem estudos profundos acerca da língua e da sua evolução, que perpassa desde os primórdios, até os dias atuais. Esses conhecimentos são importantes para o profissional, pois ele deve, antes de tudo, conhecer o objeto com o qual irá trabalhar.

Pensando hoje, como uma professora de francês em formação, vejo o quanto ainda preciso aprender e evoluir no conhecimento da língua. Compreendo que, tudo que estudamos no período da graduação, é apenas *uma ponta do iceberg* do que se constitui o ensino/aprendizado do francês como língua estrangeira. Nas palavras de Bostina-Bratu “aprender é aceitar o desafio da aprendizagem: fazer os esforços constantes para superar a dificuldade de abordar, compreender e adquirir novos conhecimentos”⁵ (2003, p. 1).

Este trabalho se trata de um relato de experiência, recorte do meu relatório de estágio em língua francesa (nível avançado) do curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, como componente necessário para obtenção do diploma em licenciatura, supervisionado pela professora orientadora do presente trabalho, no período 2019.1, no curso de extensão promovido pela UFCG. Este relato caracteriza-se pela metodologia bibliográfica, tendo como objetivo principal

⁴ Informação encontrada no site: https://www.catho.com.br/educacao/graduacao/busca-curso-letras-frances_

⁵ « Apprendre, c'est accepter le défi de l'apprentissage : faire des efforts constants pour surmonter la difficulté d'aborder, comprendre et acquérir de nouvelles connaissances. » (BOSTINA-BRATU, 2003, p. 1). Tradução nossa.

refletir sobre os aprendizados recolhidos durante o processo da referida experiência, situando a importância da utilização de recursos audiovisuais em sala de aula de FLE. Discorrerei ainda sobre as possibilidades que o professor tem à sua disposição ao utilizar esses recursos, mostrando ainda os desafios que um professor em formação encontra no momento de estágio.

2 Noções metodológicas acerca do ensino do FLE

Desde o nascimento da DL (didática das línguas), o ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) vem passando por mudanças importantes, as quais afetam diretamente a relação entre professor e o aluno, em um contexto de sala de aula. Cuq e Gruca (2005, p. 126) pontuam que “A sala de aula é um lugar especificamente dedicado às interações entre professor e aprendizes, visando a apropriação de uma língua.” Diante disso, várias estratégias podem ser usadas para que haja um pleno desenvolvimento das habilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo de décadas, vimos o ensino do francês passar por transformações significativas, principalmente na adequação das diversas abordagens que surgiram, com a finalidade de tornar mais eficaz o ensino da língua. Cada uma das abordagens visava o desenvolvimento de competências específicas. Porém, foi através da abordagem audiovisual, que se manifestou nas salas de aulas um ensino mais interativo, pois buscava inserir o aprendiz em situações reais de fala, introduzindo assim a metodologia SGAV.

A metodologia de ensino *structuro-globale-audiovisuelle* (SGAV) se apresentava como um caminho que conduzia o aprendiz a memorizar esquemas de sons, ritmos e entonação da língua em estudo. Isso era possível, porque o professor utilizava, além de enunciados contextualizados, vários outros suportes visuais que permitia ao aprendiz adquirir a língua alvo com mais autonomia (MARTINEZ, 2006).

Segundo Bostina-Bratu (2003), o ensino de uma língua estrangeira deve ter uma abordagem que chame a atenção para vários aspectos e isso pode acontecer por diversas maneiras, o que inclui a utilização das ferramentas audiovisuais. O professor que faz um planejamento em função das habilidades que vai desenvolver nos seus alunos, a partir de meios audiovisuais, vai encontrar à sua disposição uma gama de possibilidades para o seu trabalho didático.

No planejamento, o professor precisa ter muita clareza nos seus objetivos, para selecionar o material audiovisual que utilizará em suas aulas. Esse planejamento constitui-se uma etapa fundamental na vida do professor, porque é a partir disso, que ele poderá estabelecer padrões de conduta e concepções de língua a seguir com seus alunos em até mesmo, mesmo qual(is) metodologia(s) se

adequa(m) melhor para obter o resultado desejado.

Sobre o ato de planejar, Menegolla (2014) expõe a importância do planejamento, já que é uma etapa básica que deve culminar em uma ação que atenda aos objetivos traçados. Ainda segundo ele:

O planejamento, em relação aos diversos níveis, deve ser o instrumento direcional de todo o processo educacional, pois ele tem condições de estabelecer e determinar as grandes urgências, de indicar as prioridades básicas e de ordenar e determinar todos os recursos necessários para a consecução das metas da educação. (MENEGOLLA, 2014, p. 29).

Toda essa reflexão serviu para basear-me no momento do planejamento das aulas que eu ministraria no período de estágio e me permitiu fazer uma autoanálise dos meus conhecimentos acerca do fazer docente. Serviu ainda como um teste, que me conduziu para o aperfeiçoamento das minhas estratégias em relação a dinâmica que eu seguiria na sala de aula.

2.1 Contexto metodológico do estágio em questão

Orientada pela professora da disciplina, adotamos para o curso de extensão de FLE, o livro *Totem 3: méthode de français B1*; (LOPES; LE BOUGNET, 2015) distribuído pela editora Hachette. Este livro é indicado para um público de jovens e adultos que estão inseridos no nível A2-B1 segundo o CECRL e que serve como subsídios para a prova do DELF B1.

O manual é então composto de oito dossiês que agrupam uma página de introdução da lição; cada dossiê aborda dentro da temática, cinco lições com subtemas ligados ao assunto principal, além das páginas de atividades reagrupadas chamadas *Entraînement*, em uma página ao final do dossiê que propõe aos aprendizes a elaboração de um projeto.

Os oito dossiês se constituem em torno de um vídeo autêntico didatizado e trata dos mais variados tipos (trechos de séries de televisão, de emissões culturais ou de divertimento, trailers, anúncios, reportagens) que servem para introduzir o tema do dossiê e trabalhar a compreensão oral e introduzir o léxico próprio para cada temática.

Além do manual Totem, a orientadora me deixou livre para escolher, dentro das respectivas temáticas, materiais extras, em sites como o da TV5MONDE e mesmo em outros manuais que pudessem me auxiliar de alguma maneira a cumprir os objetivos previamente estabelecidos. Para as minhas aulas, além do Totem 3, eu escolhi também trabalhar com o Alter ego 3 e com a gramática progressiva do francês nível avançado, além de escolher trabalhar com cinema, por entender as vantagens de se trabalhar com um filme, pois através dele é possível desenvolver as 4 habilidades de aprendizagem no aluno: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita.

Escolhi o filme *Bienvenue à Marly-Gomont*⁶ por ser uma comédia, baseada em fatos reais, que traz em sua essência a luta contra o racismo, contra o preconceito e, conseqüentemente, os aprendizes poderiam, a partir do filme, ampliar o conhecimento linguístico com foco nas temáticas polêmicas encontradas no filme.

A intenção de trabalhar com várias formas audiovisuais foi por entender que esse tipo de metodologia permite ampliar o conhecimento dos aprendizes em relação aos vários tipos de discursos existentes nesses materiais, além de permitir que o aprendiz reconheça e se familiarize com as variações próprias da língua.

O próprio livro didático adotado para as aulas conduziam o professor para utilização, não apenas de áudios, mas de músicas e de vídeos. Para Bostina- Bratus (2003):

O vídeo já reconhecido como um veículo cultural (...) se constitui uma ferramenta que se utiliza para trazer informações complementares, argumentar, servir de fator desencadeante e com todas as reservas prévias necessárias concernentes aos objetivos relativos da realização e de seu modo de tratamento (BOSTINA-BRATUS, 2003, p. 2)⁷.

Assim, mediante a importância atribuída aos audiovisuais nesse processo de ensino-aprendizagem, selecionei todo material que seria utilizado nas aulas, o que incluía imagens, vídeos e o filme; assim, dei início ao período de regência.

3 Do que vivi: relato e reflexão sobre a prática docente

As descrições e reflexões das aulas foram feitas a partir das anotações realizadas durante o período de ministração das aulas, as quais foram direcionadas a partir do plano de aula (modelo entregue pela professora), bem como do caderno reflexivo que foi baseado nas questões formuladas pela orientadora.

É relevante mencionar que fazer uma reflexão sobre a própria prática docente não é algo fácil. O direcionamento dado pelo diário reflexivo foi importante nesse processo de consolidação da prática docente, pois ajudou a nortear e organizar com clareza as ações do estágio.

⁶ Filme disponível em: << <https://filmstreaming1.plus/film/comedie-dramatique/238718-bienvenue-a-marly-go.html>>>.

⁷ La vidéo, bien que reconnue déjà comme un véhicule culturel (...) reste un outil qu'il utilise à point nommé pour apporter des informations complémentaires, argumenter son cours, servir de facteur déclenchant et ce avec toutes les réserves préalables nécessaires concernant l'objectivité relative de la réalisation et de son mode de traitement. (BOSTINA-BRATUS, 2003, p. 2). Tradução nossa.

3.1 Registros das aulas

A primeira aula foi extremamente difícil, devido ao nervosismo do primeiro contato com a turma, na condição de professora. Mesmo depois das simulações, eu ainda não me sentia segura e isso fez com que eu sentisse dificuldades em executar meu planejamento. Essa insegurança é muito comum entre os estagiários, isso porque “um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões” (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Diante da minha insegurança, percebi que meus alunos também estavam retraídos, e foi difícil estabelecer alguma proximidade com eles, nesta primeira aula. Encarar responsabilidades dentro de uma sala de aula permite ao professor em formação a possibilidade de (re)avaliar seus métodos, sua metodologia e, replanificar suas ações, pensando estrategicamente para que não haja prejuízos para os alunos.

Já no segundo encontro, eu estava mais confiante, depois do *feedback* dado pela professora e pelas demais colegas também estagiárias. Comecei a segunda aula fazendo perguntas mais objetivas, para direcionar os alunos para o que eu queria, assim não teriam como sair do assunto. Procurei mudar minha maneira de ensinar, envolvendo todos na classe e o resultado final foi produtivo. Entretanto, uma coisa ainda não foi tão adequada quanto eu gostaria: a questão da correção fonética dos alunos. “A correção fonética constitui uma exploração dos problemas fonéticos específicos a um grupo ou a um indivíduo, segundo o caso” (GERMAIN, 1993, p.75).

Nesse sentido, o professor deve estar atento aos erros dos alunos, mas principalmente, à forma que vai corrigir. Existem duas estratégias que ele pode utilizar: a correção simultânea à produção oral dos alunos e a correção feita após a produção oral, o que leva ao risco de que o professor esqueça o que foi dito (a não ser que faça registros em anotações). No meu caso, mescliei as duas opções. Essa escolha foi muito mais baseada na ação do momento. Pois segundo Germain (1993, p. 78) existem erros “que afetam a compreensão de um enunciado, são os que impedem ou tornam difíceis a compreensão”, nesse caso, o aconselhável é que o professor faça a correção na hora, isso conduzirá o aprendiz a uma melhor exposição oral, evitando mal-entendidos.

A questão da correção é de difícil captação, uma vez que não é registrada, sendo necessário que na hora da produção oral, o professor esteja muito atento para isso. De fato, manter a concentração apenas no aspecto da pronúncia no ato da produção oral, não é algo simples. Na condição de professora sem muitas experiências, senti muita dificuldade, até mesmo em identificar determinados erros. O que não passou despercebido pela orientadora, que insistiu que eu deveria fazer mais correções.

O problema que encontrei como professora estagiária na ação de corrigir as produções orais dos alunos foi o de realmente perceber os seus erros. Durante a graduação, estamos sempre sendo corrigidos por nossos professores e, já sabemos que durante as produções orais, seremos corrigidos, nossos professores fazem estas correções automaticamente. Como professora estagiária, eu deixei passar coisas elementares, muito por falta de prática em corrigir, uma vez que estou mais habituada a ser corrigida.

Para os encontros 3 e 4 foi escolhido o filme *Bienvenue à Marly-Gomont*. A aula foi muito produtiva. A linguagem do filme era clara, o que facilitou a compreensão. O debate que tivemos foi sobre as temáticas presentes no filme. Todos os que assistiram ao filme, contribuíram positivamente para o debate.

Eu estava muito excitada por trabalhar com cinema na sala de aula, para mim seria uma experiência diferente da que já estava habituada. Trabalhar filme pode ser complicado, principalmente quando temos uma classe heterogênea. Optei por um filme que pudesse, possivelmente, atender a todos os gostos.

No início da aula, quando projetei a imagem do filme, ouvi comentários de uma aluna que já tinha visto o filme e que não o queria assistir outra vez. Eu fiquei um pouco perplexa com a situação, mas falei que ela estava livre e poderia não assistir novamente. Ela concordou em ficar na sala. Durante a projeção do filme, eu observava os alunos na tentativa de identificar se estavam ou não gostando do filme. Por diversos momentos, me senti inquieta. Mas, ao final, quando paramos para comentar sobre o filme, eu vi que a escolha metodológica foi muito mais produtiva porque abriu espaço para um debate sobre os vários temas atuais, como: racismo, preconceito, etc.

É necessário mencionar que o que estava planejado para estes dois encontros não ocorreu como deveria. Ainda que o trabalho cinematográfico em sala de aula permita desenvolver no aprendiz várias competências, é primordial que o professor saiba conduzir esse aprendizado de maneira a despertar a consciência do aprendiz para aquilo que o professor quer desenvolver. No caso do estágio, o fator tempo se constituiu em um forte entrave para que eu alcançasse meus objetivos com o filme e, assim, não foi possível executar todos os passos da sequência estabelecida para o dia.

A aula posterior tinha o título do dossiê do livro *Totem: vision éthique*. Partindo dessa expressão, fiz perguntas relacionadas a ele; os alunos logo foram respondendo sobre *visão ética*, retomei para mim o foco da aula e passei o vídeo de propaganda da agência. Foi necessário repassar o vídeo *vision éthique, voyages solidaires*⁸ no mínimo 3 vezes para que eles pudessem extrair o máximo de

⁸ Vídeo disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=ccNdxFY52mg&list=WL>>>.

informações.

Com a leitura do documento *Tourisme solidaire: notre démarche et notre éthique* (LOPES; LE BOURGNET, 2015, p.52-53) expliquei as expressões *pour exprimer le but*, tomando como modelo o documento da agência. Em seguida, propus que eles fizessem um jogo oral, através do qual eles deveriam criar uma agência de turismo e explicar para a finalidade da agência, assim eles colocariam em prática o que tinham aprendido.

A participação dos alunos na sala de aula é muito importante. Envolver os alunos na temática da aula, buscar subsídios para fazer uma aula interativa, deve fazer parte da rotina do professor. O professor, nesse caso, deve ser a ponte entre o aluno e o conhecimento. Durante a explicação da gramática, sempre surgem questões que podem, ou não, ser facilmente respondidas pelo professor.

A experiência com a turma do francês avançado foi diferente, porque eles sempre queriam saber mais; esse é um ponto muito positivo, pois o professor deve estar muito seguro do conteúdo que vai ministrar. Durante minha regência, procurei estudar todo vocabulário das lições, também, me preparei para possíveis dúvidas que surgissem; entretanto, houve alguns momentos que eu precisei recorrer aos conhecimentos da minha orientadora.

Nesse ponto, eu fiquei muito incomodada, pois eu achava que como professora eu deveria saber, sobre a língua, sobre o conteúdo e várias vezes acabei me frustrando quando em determinadas ocasiões foi necessário recorrer à orientadora. Buscamos sempre, durante a preparação das aulas, estudar muito para saber tudo relacionado ao conteúdo, mas existem experiências que transpassam o que está escrito; são outros saberes, oriundos de uma vivência de mundo que, no meu caso, eu não tinha. E dessa forma entendi que um professor nunca saberá de tudo, pois o conhecimento é muito vasto.

Diante de tudo que vivenciei desde a primeira aula de preparação para o estágio em francês avançado, pude ampliar minha visão acerca da língua, como também sobre o papel do professor. Passamos um bom período de preparação para chegarmos de fato à sala de aula; foram horas de investimento de tempo, de material, de aprendizado.

Entretanto, é necessário ainda avaliar minha postura enquanto professora em formação. Durante toda graduação, somos avaliados pelos nossos professores, somos corrigidos, ensinados e, dessa forma, é fácil perceber e, até mesmo, melhorar as ações erradas que cometemos.

Porém, não poderemos sempre contar com a avaliação das pessoas; é necessário termos o bom senso de fazermos uma constante avaliação da nossa prática. Perrenoud (2002) já pontua que um profissional reflexivo é formado no calor da ação. É necessário assim, é uma visão crítica de sua prática profissional.

Diante da ministração das minhas aulas, eu vi que eu não tive problemas em seguir o que estava

planejado. Todo plano da aula, corroborou para uma prática satisfatória; porém, para mim, o problema mais grave, estava relacionado à questão de uso da língua e, também, à questão da pronúncia. Esses aspectos me fizeram, em alguns momentos, querer desistir e abandonar o estágio.

Enfrentar uma turma que tinha meu nível de língua e, em alguns casos se sobressaia melhor do que eu. Foi o motivo que me impulsionou a querer revisar o que eu já sabia e aprender novas coisas, como por exemplo, o uso do verbo no subjuntivo. O apoio da orientadora e das minhas colegas de estágio foi importante nessa etapa, visto que, em determinados casos, quando praticamos os erros, principalmente na oralidade, não percebemos os erros cometidos.

Isso ocorreu primeiro, porque em algumas ocasiões eu realmente não percebi o erro, o segundo fator estava relacionado com a insegurança que sempre senti durante o período de regência. Inseguranças, incertezas, dúvidas, fazem parte desse processo de formação. Estamos em constante evolução e as dificuldades se constituem pilares que nos impulsionam a avançar. A busca por conhecimento, por tentar progredir cada vez mais, faz parte da vida do professor. Hoje eu vejo que mesmo com minha insegurança, eu avancei na minha prática docente.

Vale salientar que todas em todas as aulas, foram utilizados recursos audiovisuais que nos auxiliaram muito nesse processo de ensino-aprendizagem, visto as amplas opções que temos quando utilizamos estes recursos. Entretanto, é necessário pontuar que, para um professor em formação, os recursos audiovisuais se transformam em um desafio enorme, isto porque, não basta apenas levar esses recursos para sala de aula, eles devem ser explorados de maneira a cumprir os objetivos propostos para a aula e, cabe ao professor saber conduzir o aprendiz pelo caminho da descoberta.

Desde o primeiro momento com as simulações, até o dia da revisão, eu passei pelo processo do autoconhecimento; foram momentos de autoanálise, de ajustes. Como professora, vi que, sozinhos, os alunos também não conseguem avançar; que é necessário sempre repensar as estratégias de ensino de maneira a explorar o potencial do aprendiz nesse momento de descoberta da língua.

Considerações finais

O ensino de uma língua estrangeira requer do profissional um empenho muito maior do que aquele que se depreende no ensino da língua materna. O professor de língua estrangeira deve estar sempre atualizado, pois ele não ensina apenas uma língua, traz junto com esse ensino, o da cultura e dos padrões éticos e morais próprios da língua. O uso a metodologia audiovisual permite que o professor mergulhe o aprendiz em uma atmosfera de valores socioculturais e isso tem como consequência um rendimento favorável e um desenvolvimento satisfatório do aprendiz.

Durante o período de estágio eu vivi e venci muitos obstáculos, começando pelas minhas próprias limitações com a língua francesa, também ansiedade, insegurança e falta de prática. Fatores que foram se constituíram em alguns momentos entraves da minha prática docente. Sei que ainda preciso avançar em conhecimento sobre a língua, pois ainda que, no meu restrito conhecimento sobre a língua, não tenha tido impedimentos para que eu obtivesse uma experiência de estágio satisfatória, a profissão de professora de FLE requer de mim muito mais dedicação e conhecimento sobre a língua alvo.

Ponto ainda, que o momento mais difícil para mim nesse período de estágio, foi unir a minha prática docente com os saberes adquiridos no processo de formação. Desde o processo de elaboração dos planos de aula, escolha do material e postura em sala de aula e a utilização das ferramentas audiovisuais culminaram para que eu vivenciasse um dos momentos mais importantes no meu processo de formação acadêmica, moldando-me assim para os diversos desafios que ainda terei que enfrentar.

A sensação de dever cumprido me motiva ainda mais, enquanto professora do FLE. Buscar cada vez mais o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das minhas habilidades, para que no processo de ensino/aprendizado eu tenha realmente condições de levar meus alunos a destravarem seus medos e a romper com suas dificuldades.

Por todo esse tempo de preparação, eu entendo que a aquisição de uma língua estrangeira, transforma vidas, pois é impossível está imerso em uma nova cultura e não ser modificado por ela, fazendo com que adquiramos novas experiências e que vivamos novas expectativas, de maneira a nos tornamos cada vez mais seres humanos melhores.

A experiência que o estágio de docência nos proporciona, nos permite abrir um imenso leque sobre o fazer docente. Portanto, as experiências vivenciadas no estágio podem ser vistas como um termômetro para medir, refletir e avaliar nossa prática docente, sobre nossa conduta como agentes de transformação, dando-nos a oportunidade de crescer e de nos aperfeiçoar como professores de FLE.

REFERÊNCIAS

BIENVENUE à Marly-Gomont. Direção de Julien Rambaldi. Marly-Gomont: EDI Filmes, 2016. Streaming (96 minutos). Disponível em: <https://filmstreaming1.plus/film/comedie-dramatique/238718-bienvenue-agrave-marly-go.html>. Acesso em: 09/10/2019.

BOSTINĂ-BRATU ; Simona. *L'audiovisuel comme support pédagogique*. Sibiu : Anais Academiei Fortelor Terestre Nicolae Balcescu. 2003. Disponível em:

IV JORNADA NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS
Universidade Federal de Campina Grande
25, 26 e 27 de setembro de 2019

<http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDIOVISUEL.pdf>. Acesso em: 09/10/2019.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires, 2005.

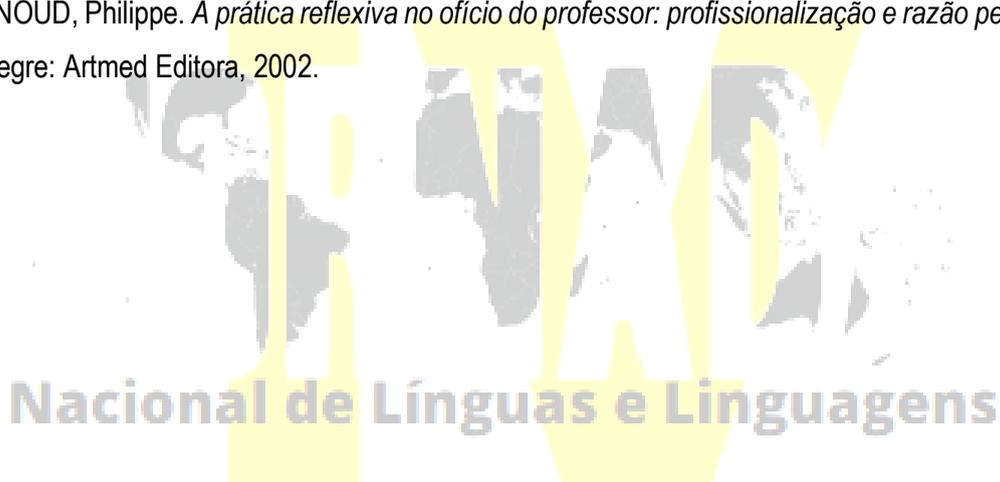
GERMAIN, Claude. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International, 1998.

GRÉGOIRE, Maïa; THIÉVENAZ, Odile. *Grammaire progressive du français*. Paris: CLE International, 1995.

MARTINS, Selma Alas. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia. *Revista Internacional d'Humanitats*: Universidade Autônoma de Barcelona, set.-dez. 2017.

MENEGOLLA, Maximiliano. *Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



Nacional de Línguas e Linguagens

Representação feminina da protagonista de *W* *Wifi-Ralph*: reflexões sobre ser princesa

Fabiano Oliveira Filho (Escola Luz do Saber- PE)

João Pedro Morais (Escola Luz do Saber- PE)

Ana Karla Oliveira (UFCG)

RESUMO

Segundo Aguiar e Barros (2015), é possível perceber que as princesas que protagonizam narrativas denominadas infantis e/ou juvenis são construídas a partir de um conjunto de características recorrentes, como físicas e comportamentais que, historicamente, são atribuídas à uma identidade feminina. Esta identidade, para as autoras, é determinada pelo contexto social que permeia a publicação desses textos. Se papel da mulher na sociedade contemporânea tem se modificado paulatinamente, a representação da identidade feminina na literatura também sofre alterações. O filme *Wi-fi Ralph: Quebrando a internet*, lançado no início de 2019 pela Walt Disney ilustra a princesa Vanellope, que passa por uma série de desafios para conseguir exercer seus desejos. A princesa distancia-se do padrão comportamental do que se espera para figura feminina, mostrando ao público infantil uma tendência que abre para a pluralidade. Para os limites deste artigo, pretendemos verificar construção da princesa Vanellope, afim de averiguar o tipo de princesa a que ela pertence, segundo as classificações de Aguiar e Barros (2015) e, por fim, refletir sobre como as contribuições dessa narrativa para a produção cinematográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Princesas; Representação feminina; Identidade.

1 Representação feminina e estereótipo sobre o ser princesa

Para Doise (1986, p. 83), conforme citado por Aguiar e Barros (2015, p. 2), as representações sociais são fruto da comunicação humana e proliferam-se a partir de recursos diversificados, como os meios de comunicação em massa e as novas tecnologias midiáticas, que viabilizam a propagação de inúmeros comportamentos, ações.

Para MOSCOVICI (2003, p. 41) conforme Aguiar e Barros (2015, p.2), essas representações influenciam o comportamento de um indivíduo, além de criar estereótipos sobre assuntos diversificados, já que são fundamentadas, muitas vezes, na generalização de um comportamento e características de um indivíduo. As representações “não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem”. (MOSCOVICI, 2003, p. 4, apud AGUIAR E BARROS, 2015, p. 2)

Nesse sentido, se considerarmos que uma obra representa a sociedade naquele momento

histórico, em se tratando da representação feminina das primeiras produções fílmicas da Disney sobre o ser princesa, foco de análise do nosso trabalho, é possível verificar que algumas obras silenciam conflitos e diferenças promovendo a consolidação de um discurso homogeneizado, no qual, a construção desse personagem parte de um conjunto de características recorrentes, como físicas e comportamentais atribuídas historicamente à identidade feminina. Estas produções criaram um estereótipo sobre o ser princesa, além disso, estimulam as crianças a agir, pensar e entender o mundo através de vestidos luxuosos, castelos, a certeza de um final feliz e de um príncipe para salvá-la. Assim, “os símbolos e mitos podem tornar-se receptores das projeções dos medos, interesses e aspirações, modelando comportamento, condutas e visões de mundo desde que partilhado por pessoas (...) solidificando uma determinada visão de mundo” (SERBENA, 2003, p. 2, apud AGUIAR E BARROS, 2015, p. 2).

Por outro lado, se, aos poucos, o papel da mulher na sociedade tem se modificado, sua representação também sofre alterações. Com o advento de movimentos feministas, a mulher, que antes ocupava um espaço inferior à figura masculina, passa a garantir seus direitos e conquistar seu espaço na sociedade. A figura das princesas nos filmes da Disney ilustra bem tais modificações: a mulher, que assumia um papel de subserviente, agora ocupa seu espaço de lutas e conquistas.

O filme *Wi-fi Ralph: Quebrando a internet*, lançado no início de 2019, pela Walt Disney, ilustra a princesa Vanellope, que passa por uma série de desafios para conseguir exercer seus desejos. A princesa distancia-se do padrão comportamental do que se espera para figura feminina, mostrando ao público infantil uma tendência que abre para a pluralidade. Para os limites deste artigo, pretendemos verificar a representação da princesa Vanellope, relacionando-a às princesas clássicas dos recontos da Disney, afim de classificá-la como sendo uma princesa clássica, rebelde ou contemporânea (AGUIAR E BARROS, 2015) e refletir sobre como essa narrativa contribui para expandir um novo olhar sobre as princesas na literatura.

2 Representação da figura femina nas princesas da disney: percurso histórico

Aguiar e Barros (2015), pretendendo verificar o papel feminino nas narrativas fílmicas dos Estúdios Disney, fazem um levantamento sobre os estereótipos das princesas que protagonizam seus filmes, desde Branca de Neve até Frozen, classificando-as em: Princesas Clássicas; Rebeldes e Contemporâneas. Para as autoras, o “discurso propagado pelas princesas da Disney, (...) contribui para a divulgação de uma visão estereotipada da feminilidade” (p.5)

No grupo das princesas clássicas, estão: Branca de Neve, Cinderela e Aurora, as quais a autora classifica como não independentes. Para a autora, pelo fato de as três possuírem a personalidade doce,

amável, paciente, delicada, além de dependerem de um príncipe para alcançar a felicidade, faz com que elas sigam ao padrão das princesas em filmes da Disney.

O filme Branca de Neve foi produzido em 1937, e a personagem nasceu tempos antes do período da Segunda Guerra. Na obra, ela demonstra prazer por realizar as atividades domésticas e cuidar dos Anões, o que demonstra a forma como a mulher era vista na época, isto é, a única utilidade que tinha era cuidar da casa e dos filhos.

Já em Cinderela, lançado em 1950, a protagonista, segundo Castro (2015) tem o papel muito semelhante com Branca de Neve, porém não tem prazer nos afazeres domésticos, pois os enxerga como oposição de sua madrasta.

“O contexto histórico em que está inserido o filme justifica a mudança de paradigma da mulher dona de casa para a que busca uma mudança de vida, ou seja, a não obrigação de seus afazeres domésticos.” (AGUIAR, BARROS, p.6)

A protagonista sonha com os bailes onde pode encontrar um príncipe, capaz de salvá-la, por meio do amor, dessa vida sofrida.

Por sua vez, Aurora, protagonista do filme A Bela Adormecida, não realiza trabalhos domésticos, já que existem fadas que o façam por ela. A trama baseia-se na revolta de Aurora por estar prometida a outro príncipe escolhido por seus pais por meio do casamento arranjado. Porém, ao final do filme, quando Aurora está em sono profundo devido ao feitiço nela lançado, o príncipe, pelo qual Aurora estava apaixonada, a beija, libertando-a do feitiço e após isso, dança com ele.

Junto às mudanças sociais protagonizadas pelas mulheres a partir da década de 70, como o feminismo, as representações das princesas nos filmes da Disney sofreram leves modificações em se tratando do parâmetro visto anteriormente, uma vez que tais produções são fruto do imaginário coletivo de uma sociedade.

O segundo grupo das princesas é intitulado por Aguiar e Barros (2015) de “rebeldes” e conta com Ariel, Bela, Jasmine, Pocahontas e Mulan, que podem ser consideradas um pouco mais independentes, posto que não esperam passivamente a figura masculina para “salvá-las”, mas, pelo contrário, algumas delas, como a Bela e Mulan, não estavam à procura de um príncipe. As princesas deste grupo, por exemplo, não necessitam de ajuda para realizar o que desejam, como é o exemplo de Pocahontas, que somente com suas palavras, impediu uma possível guerra entre os europeus e sua tribo.

Ariel é a protagonista do filme A Pequena Sereia, de 1989. No filme, o pai a proíbe de se aproximar do povo da superfície, alegando que podem ser perigosos para a sereia, porém, a princesa se rebela contra essa ordem, o que levou-a a salvar um príncipe que estava em um navio afundado, pelo

qual se apaixonou, porém, não se revelou, apenas cantou, sua voz magnífica foi um dos fatos que fez o príncipe a reconhecer e, após isso, casar-se com ela.

O filme A Bela e a Fera, tem como protagonista Bela, filha de um mercador, e Fera, um príncipe amaldiçoado. Bela é uma garota muito humilde, gentil, meiga, de cabelos longos e lisos que é muito interessada por livros. Ao ter o pai capturado pela Fera, Bela se oferece ao monstro em troca da liberdade do pai. No leito de morte, Fera tem o feitiço desfeito com um beijo da princesa, após isso, a criatura se transforma em um príncipe e se casa com a protagonista, o que não é incomum nos filmes de princesas.

Além disso, Bela ignora a possibilidade de casar-se com Gaston, um caçador que estava interessado por ela e cobiçado pelas moças da cidade. Mesmo bonito, o personagem era bruto e machista, além de enojar a prática de leitura de Bela. Outro fato é que o romance entre Bela e Fera ressalta que a aparência fica em segundo plano e que o caráter e o amor que importam.

Também inclusa no segundo grupo de princesas está Jasmine, protagonista do filme Aladdin. Para Aguiar e Barros (2015), ela “é a primeira princesa a apresentar posição social maior que a do príncipe.” (p.9). Assim como Aurora, Jasmine se rebela contra seu pai por estar apaixonada por Alladin e não aceitar um casamento arranjado com outro homem. Ela contesta-o, mesmo tendo a possibilidade de perder a sua riqueza e cargo de princesa. O filme termina com a compreensão do pai e o casamento da filha.

Pocahontas, de 1995, filha do comandante de uma tribo americana, estava prometida em casamento ao guerreiro Kokuan, mas acaba se apaixonando pelo europeu John Smith. Após várias confusões originadas pela chegada dos europeus à América, por meio do diálogo, Pocahontas resolve as discussões e previne uma guerra que poderia gerar muitas mortes.

Mulan, filme lançado em 1998, tem como personagem principal a chinesa de mesmo nome. Mulan deveria ser refinada, graciosa, delicada e reservada para conseguir um marido e honrar a família, contudo, esse não é o objetivo da personagem no filme. Na sociedade em que a personagem vive, o único papel da mulher era cuidar da casa realizando tarefas domésticas, enquanto os homens iam para a guerra. Entretanto, Mulan não se via encaixada nesse padrão sócio-comportamental.

Desobedecendo as ordens dos pais e da sociedade, ela vai para a guerra disfarçada, pois se não o fizesse, seria expulsa do esquadrão por causa do preconceito da época contra as mulheres. “Inobstante, é a única princesa que se rebela contra a desigualdade entre gêneros”. (AGUIAR, BARROS, 2015, p. 10)

Por fim, as princesas caracterizadas pela autora como contemporâneas são diferentes de todas as outras aqui citadas. Estas têm, ou adquirem ao decorrer do filme, total independência e controle sobre seu futuro. Nenhuma têm um sonho de se casar com um príncipe, mas sim outros que estão dispostas

a realizar sozinhas, como o exemplo de Tiana, que sonhava em ter um restaurante.

Tiana, protagonista do filme *A Princesa e o Sapo* (2009), é a primeira e única princesa afro-americana das produções da Disney. Diferente das outras, trabalha fora de casa e está disposta a realizar sozinha seu sonho de ser dona de um restaurante. O príncipe Naveen, com o qual se casa, mesmo não estando interessada por um companheiro, tem uma personalidade contrária à da princesa, ele é mimado, interesseiro e boêmio, disposto a casar com qualquer princesa que queira se unir a ele.

Rapunzel, que segundo Aguiar e Barros (2015), é a princesa mais carismática e divertida das novas princesas, protagoniza o filme *Enrolados* junto com Flynn Rider, o ladrão com qual se casa. Para as autoras, a princesa mostra-se independente e autônoma, pois seu maior sonho é ser livre.

Valente, filme lançado em 2012, tem como principal foco a princesa viking Mérida, a qual se desprende de todos os padrões citados antes, é uma princesa aventureira, rebelde, tem cabelo desarrumado, etc. Mérida se revolta com a ideia de uma competição na qual o vencedor desta se casaria com ela, então, para evitar isso, ela entra na competição disfarçada para não permitir que nenhum dos príncipes ganhe e isto deixa os pais em situação desagradável. Após isso, a protagonista pede ajuda a uma bruxa para fazer com que a mãe dela mude e a entenda, só que o efeito não foi o desejado, pois o feitiço transforma a mãe em um urso.

Mérida passa grande parte do filme com a mãe tentando reverter o feitiço e isso intensifica a relação dela com a mãe, que no final do filme, aceita a escolha da filha e a possibilita tomar o rumo da própria vida.

O filme *Frozen* (2013) conta a história de duas irmãs, Elsa e Anna, a primeira tem poderes de gelo e é herdeira do trono. A história baseia-se na problemática de Elsa, que não sabe controlar seus poderes e certas vezes acaba machucando as pessoas acidentalmente. Conforme Aguiar e Barros (2015), este filme quebra os padrões das princesas frágeis e dos príncipes heroicos, pois Elsa sabe muito bem se defender sozinha e o príncipe pelo qual Anna diz ter se apaixonado é um personagem interesseiro e egoísta, já que planejava se casar com uma das princesas e tomar o trono.

Ao observar tal percurso histórico, é possível constatar que aos poucos, a Disney está quebrando o padrão sobre o “ser princesa”, o que, para a autora, é fruto do contexto histórico no qual estão envolvidas cada uma de suas protagonistas.

3 Análise dos dados

Wifi Ralph: Quebrando a Internet foi lançado no Brasil em 2019 e arrecadou cerca de 529,3 milhões de dólares (USD), tendo no elenco os protagonistas Vanellope e Ralph. O filme tem como público

alvo crianças e adolescentes e, por trás de sua história de comédia e fantasia, possui uma reflexão importante sobre o empoderamento feminino, pois, rompe com a noção de que toda a mulher deve se comportar e agir socialmente de maneira padronizada. O longa-metragem é a sequência do primeiro filme, Detona Ralph, lançado em 2013 no Brasil.

Em Wifi-Ralph, objeto de análise deste trabalho, Ralph e Vanellope tornam-se amigos inseparáveis, de tal forma que Ralph acaba se comportando como o pai da pequena princesa, pois sempre está disposto a protegê-la e ajuda-la. No entanto, essa superproteção acaba gerando atitudes incoerentes do personagem, que acaba, certa vez, contribuindo, ainda que indiretamente, na quebra do controle do game Sugar Rush (Corrida Doce), fazendo com que ele seja desligado e seus personagens tornem-se sem-teto. E é dessa maneira que os amigos vão em busca de um volante para consertar o jogo de Vanellope e, para isso, viajam para o mundo virtual, um lugar desconhecido onde vivem aventuras.

Metodologicamente, com pretensão de verificar a representação feminina no filme em questão, estabelecemos os seguintes critérios de análise da protagonista: **aparência, comportamento, habilidades; objetivo, adjuvante, oponente, resolução de conflitos**. A partir destes critérios caracterizaremos Vanellope como uma princesa possivelmente **clássica, rebelde ou contemporânea**, conforme as definições de Aguiar e Barros (2015).

Em se tratando do primeiro critério de análise, a **aparência física**, verifica-se que Vanellope quebra os padrões perpetuados em diversas produções que contam histórias de princesas das Disney, pois, em primeiro lugar, ela é uma criança: pequena, magrinha, frágil. Uma característica muito marcante de Vanellope são as **vestimentas que ela usa no seu dia a dia**. Mesmo sendo princesa, não se veste como as outras, que usam vestidos clássicos, rodados, grandiosos e exuberantes, entre outras princesas que caracterizam camponesas, mulheres recatadas, donas de casa. Já a personagem observada nesta análise usa roupas simples e não tão elegantes. Podemos observar tal característica no momento do filme em que ela vai até a Disneylândia encontra todas as princesas de feminismo acentuado e trabalhado. Em um certo momento do filme as princesas ficam curiosas com o modo de vestir da nova colega e pedem para ter roupas iguais a dela pois, acham diferente e querem provar desse jeito novo de vestir nunca visto por todas.

Nesta parte, como num passe de mágica, todas ficam como Vanellope, contemporaneamente vestidas, com roupas casuais. Toda essa situação caracteriza a modernidade no modo de vestir da princesa em questão e que de certa forma contagia as pessoas com quem convive, influenciando-as.

Sendo assim, há uma mudança estética no conceito de princesas de Wifi-Ralph, o que colabora para verificarmos que ela não segue às princesas clássicas: cabelos lisos, olhos claros, pele branca,

corpo a cinturado. Um episódio bastante marcante em relação a isso é quando, no primeiro filme, ao saber que é a princesa do jogo Sugar Rush (Corrida Doce), Vanellope recebe as vestimentas dignas de uma princesa, contudo ela afirma que com essas roupas não “seria ela”, porque a verdade está por trás de suas roupas, no seu interior, e escondem sua verdadeira face e aparência. Outra evidência que marca sua característica física é o momento em que se utiliza da seguinte expressão ao se dirigir as outras princesas que admiravam suas roupas, Vanellope disse: “você curtiu!” uma fala notadamente contemporânea.

Em relação ao **comportamento** de Vanellope, é visível que ela não admite ser controlada por regras que determinem seu comportamento, mas ditando suas próprias “regras”. Ela é aventureira e se diverte muito passeando pela internet, além de viver arriscadamente sendo piloto de corrida, resistindo a Ralph, que, por muitas vezes, se coloca contra isso. Ela é aventureira e deseja muito sair da monotonia de todos os dias correr na mesma pista e no mesmo jogo. O assunto é até motivo de um diálogo bastante reflexivo com Ralph no início do filme. Quando o Wi-fi é logado no fliperama, ela fica inquieta querendo explorar aquele local em busca de mudanças.

Em dado momento da obra, ao encontrar as princesas da Disney reunidas, Vanellope mostra que não gosta muito do jeito das companheiras e, quando as encontra na sala do Mickey, para que elas acreditassem que ela é uma princesa, foi preciso responder ao seguinte questionamento “as pessoas acham que todos os seus problemas se resolveram porque apareceu um homem fortão”. Ao dizer “sim, qual é a dessa gente?”, ela mostra sua posição em relação ao tema. Esse fato demonstra que ela não aguarda um príncipe lhe salvar ou ajudar a fazer tudo, pois é livre e independente.

Nesse mesma cena, a Princesa Branca de Neve pergunta “Já recebeu um beijo de amor verdadeiro?” Vanellope responde: “NÃO, PODRE!”, nos provando que enquanto as princesas sonham com um beijo de amor verdadeiro ela acha podre o que demonstra toda uma caracterização de uma personalidade singular de uma princesa que não se encaixa nos moldes clássicos e - tipicamente femininos.

Todas as princesas mostram-se prendadas, cantam com voz afinada e a personagem nem sequer sabe o porquê que elas cantam para representar diversas situações de seu cotidiano. Cantar para Vanellope é estranho, assim como não enxerga nenhum tipo de magia nos elementos da natureza, nem sabe, na verdade, o que é sonhar com algo para sua vida.

As princesas consideradas clássicas sonham, expressam seus desejos com a música, com a dança e se inspiram com as águas do mar e em diversos objetos que se tornam fetiches para elas, que configuram elementos mágicos advindos do mundo do maravilhoso. Esse mundo é desconhecido para Vanellope, a forma como ela encara a vida é distante de qualquer dessas características, sua voz é

demasiadamente desafinada, não leva jeito para o canto nem para a dança e não sabe como seria se deixar envolver por elementos mágicos.

Vanellope tem características marcantes e diferenciadas das demais princesas da Disney, com **habilidades** físicas e intelectuais marcantes como as de pilotar e fazer manobras em um carro andando em alta velocidade, fugindo de perseguições de maneira perspicaz, isso se confirma na cena em que ela rouba o valioso carro de corrida Shank chefe do jogo “corrida do caos”, o carro era a esperança de poder adquirir o valor de comprar a sua volante que restauraria o seu jogo. A personagem faz manobras inacreditáveis para uma garotinha de sua idade. Tudo isso comprova a excelente habilidade ao pilotar carros de corrida, tal competência foi considerada exclusividade masculina por muitos anos, as mulheres dificilmente dirigiam carros. Essa habilidade é comprovadamente um fato da contemporaneidade.

Durante o filme, a princesa tem como **objetivo** viver novas aventuras e, dentre elas, quer abrir mais pistas de corrida no jogo que atua e, por isso, acaba quebrando o controle do jogador. Posteriormente, ela passa a não querer mais o mesmo jogo por causa da monotonia e deseja fazer parte de outro game mais diversificado. Vanellope então mostra sua independência ao tomar suas próprias decisões. Outro exemplo disso é quando em uma cena em que Ralph decide ir para um determinado lugar e Vanellope para outro, ela o convence por meio de uma estratégia sábia que a melhor opção é a dela quebrando a autoridade de Ralph.

Com o objetivo de comprar um volante que reativará o seu jogo que se quebrou ao desobedecer o comando dado pela criança que hora jogava em um fliperama. Vanellope, diferente das outras princesas anteriormente criadas pela Disney as quais em sua maioria buscavam simplesmente encontrar o príncipe encantado com quem deveriam se casar e viverem felizes para sempre. A protagonista da obra em análise só almeja conseguir reativar o seu jogo que ela mesma com sua personalidade marcante e teimosia quebrou, no entanto, busca resolver o seu problema procurando meios de alcançar tal objetivo.

Em relação ao **adjuvante**, temos Shank uma personagem e jogadora do jogo “Corrida do Caos”. Vanellope e ela se encontram quando Ralph e a princesa tentam pegar o valioso carro de Shank para poder vender e com o dinheiro que adquiriram com a venda do automóvel comprar o seu volante e voltar para seu próprio jogo.

Mas, sua ideia de pegar o automóvel não deu certo. Shank consegue impedir que levem seu carro por meio de uma corrida de perseguição, mostrando todos os seus talentos de pilotagem em decorrer da corrida, deixando Vanellope muito impressionada, porque consegue ganhar e passar por todos os mesmos obstáculos que ela passou. Assim, Shank acaba virando uma inspiração e até um ídolo para Vanellope, pois ela é uma figura feminina que exerce a mesma profissão da princesa, se arriscando em pistas perigosas e radicais, vivendo uma nova aventura a cada dia, como a pequena princesa deseja.

Como Ralph e Vanellope não conseguem pegar o carro, Shank tenta ajudar de outra maneira a princesa, o que demonstra ainda auxílio entre mulheres, além de renovar a esperança e o amor de Vanellope sobre pilotar carros em alta velocidade.

Vendo que Shank é uma mulher e mesmo assim faz parte de um jogo de corrida muito perigoso Vanellope tem o desejo de fazer parte desse jogo e abandonar seu jogo de origem. Mas, Ralph não aceita a escolha da princesa e impõe uma ordem para ela segui-lo na busca pelo dinheiro para comprar o volante e após isso voltar para sua casa. Além disso, Ralph fica muito bravo colocando um vírus dentro do jogo para impedir que Vanellope permaneça lá. No entanto, o vírus acaba lhe atingindo também, copiando todas as suas fraquezas e produzindo um segundo e enorme Ralph possessivo, um verdadeiro monstro. Essa gigante cópia do Ralph vai à busca de Vanellope acabando com todo o espaço físico da internet. Como **resolução de conflito** o malvado e imenso Ralph captura a princesa e faz com que sua versão original perceba a besteira que fez e consegue derrotar o monstro que ele mesmo produziu quando se humilha e admite o seu erro.

Esta atitude de Ralph faz com que se desmanche e desapareça o gigante viral que havia se formado. Com isso, ao reconhecer seu erro e não agir com possessividade todo o jogo de Vanellope se regenera, volta as suas funções e a “Corrida doce” voltou a funcionar, dessa vez sem Vanellope porque ela escolheu ficar na “Corrida do caos” ao lado de Shank que tornou-se sua adjuvante no filme, esse jogo é mais diversificado, perigoso e dinâmico o que combina com a personalidade da protagonista do filme “ Wifi Ralph: Quebrando a Internet” e de forma singular, moderna e contemporânea quebrando paradigmas.

Ralph é um vilão do Jogo “Conserta Félix Júnior” e o fiel companheiro de Vanellope, mas, devido a sua possessividade, torna-se o “vilão” do filme, ao tentar impedir a princesa de fazer suas próprias vontades, como na cena supracitada. Mas, o fato da protagonista não de subjugar às imposições de Ralph mostra que ela é uma princesa empoderada, porque não deixa ele ter poder sobre ela. Diferente de outras princesas da Disney como a Bela Adormecida, que é salva por um príncipe.

Antes a produtora elaborava filmes que reproduziam os padrões da sociedade, então as princesas tinham que obedecer às características determinadas socialmente para ser mulher. Mas, com o passar dos anos esses padrões foram sendo quebrados e a Disney tornando-se espelho da sociedade.

Com isso, a Disney começou a criar princesas como Vanellope e Moana, que mostram o empoderamento feminino por meio dos comportamentos e ações que as novas princesas praticam.

Com isso, a produtora vem demonstrando o avanço que a sociedade teve em relação o que eram padrões de beleza. Mesmo que Vanellope seja uma princesa, não condiz com esses tipos de padrões de beleza e comportamento. Ela se destaca agindo e pensando diferente das diversas outras princesas

da Disney, com isso, fazendo parte das princesas contemporâneas, que são princesas que fazem parte de uma nova geração de princesas estando fora do padrão, ou seja, elas não são: loiras, possuem cabelos moles, cintura fina, usam vestimentas luxuosas, extravagantes e varias outras características.

Considerações finais

Para os limites deste artigo, traçamos a finalidade de verificar construção da princesa Vanellope, a fim de averiguar o tipo de princesa a que ela pertence, segundo as classificações de Aguiar e Barros (2015) e, por fim, refletir sobre como as contribuições dessa narrativa para a produção cinematográfica.

Diante das categorias elencadas para análise, é possível classificar a princesa como sendo contemporânea porque durante o filme a personagem adquire total independência e controle de seu futuro, não tem o sonho de se casar como podemos ver na protagonista Vanellope que tem o sonho de viver novas aventuras.

Partindo dessa premissa, é relevante destacar que a produção cultural não é elemento neutro, mas, atravessado por ideologias que revelam as concepções dos falantes sobre o mundo. Dito isto, constatamos a relevância desta produção cinematográfica: na medida em que ela se insubordina ao sistema vigente; motiva o questionamento da norma institucionalizada, fazendo com que os possíveis leitores questionem o mundo ao seu redor, fugindo de um discurso homogêneo. Na medida em que a obra desperta o imaginário infantil, ela estimula a percepção do real a partir de conflitos e diferenças e serve, para as crianças, como uma referência de como se dão as relações sociais.

Nesse limiar, considerando que as crianças compreendem a realidade ainda desconhecida por meio do simbólico, elas usam diversas representações que fazem parte de sua bagagem de leitura para entender a realidade que a circunda. O filme em questão, em se tratando do papel de princesa, não coloca o leitor para assumir uma postura onde se reforçam modelos de comportamento, buscando uma beleza estereotipada, um final feliz com um príncipe encantado, sendo doce e subserviente; ora levando-o a questionar essas e outras diversas situações e assumir um posicionamento autônomo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Evaniele Lima de Castro; BARROS, Marina Kataoka. *A Representação Feminina nos Contos de Fadas das Animações de Walt Disney: a Ressignificação do Papel Social da Mulher*. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-1959-1.pdf>
- WIFI-RALPH: *Quebrando a internet*. Direção de [Rich Moore](#). Orlando. 2019. 1h 56 min.

L'Arabe du futur: aspectos para diálogos interculturais entre o Brasil e a Síria / l'arabe du futur: aspects for intercultural dialogues between brazil and Syria

Manuella Bitencourt (UFPG)

Josilene Pinheiro-Mariz (PPGLE/UFPG)

RESUMO

Este estudo está ancorado na perspectiva de que a leitura literária na infância é a concretização do contato do indivíduo com uma experiência artística estética de caráter literário. Por essa ótica, observamos que o livro literário infantil é um meio que pode estimular a leitura, posto que tem elementos diversos que instigam a curiosidade da criança, fortalecendo, conseqüentemente, o aprendizado da língua, promovendo, então, a leitura através da cultura, a quebra de estereótipos e o aprendizado da língua alvo, nesse caso, a língua francesa. Para demonstrar esse ponto de vista, escolhemos excertos do romance gráfico infanto-juvenil de Língua Francesa *L'Arabe du Futur* (2015), de Riad Sattouf, por abordar aspectos étnico-raciais que se aproximam e/ou se distanciam da cultura do Brasil. *L'Arabe du Futur* é uma narrativa em primeira pessoa e em formato de romance gráfico que traz um relato da realidade dos anos de 1970, na Síria, através do olhar inocente do menino, Riad, filho de pai sírio e mãe francesa, a partir dessa contextualização, temos como objetivo averiguar elementos que favorecem as relações interculturais na obra corpus de nosso estudo, *L'Arabe du Futur* vol.1, buscando identificar elementos aproximações e distanciamentos entre os dois países (Síria e Brasil). A análise será desenvolvida a partir de reflexões de Chevrier (2010), Joubert (2013), Roger (2002), Carlo (2004), Haddad (2008), entre outros. Identificamos, como um dos resultados, o cotidiano de ditadura de Kadafi e Hafez al-Assad (1978-1984) em que há crianças beligerantes reproduzindo discursos de guerra, havendo ainda racionamento de alimentação e professores violentos, o que, hoje, se constituiria em uma realidade muito distante da nossa, mas ainda assim nos fazem lembrar nossa própria história de ditadura no mesmo período (1964-1985).

Palavras-chave: *L'Arabe du Futur*; Interculturalidade; Língua Francesa.

ABSTRACT

This study is anchored in the perspective that literary reading in childhood is the concretization of the individual's contact with an aesthetic artistic experience of literary nature. From this point of view, we observe that children's literary book is a medium that can stimulate reading, since it has several elements that encourage the curiosity of the child, thus strengthening language learning, promoting, then, reading through culture, breaking stereotypes and learning the target language, in this case, French. To demonstrate this point of view, we have chosen excerpts from the French-language graphic novel for children *L'Arabe du Futur* (2015), by Riad Sattouf, once it addresses ethnic-racial aspects that approach and / or distance from Brazilian culture. *L'Arabe du Futur* is a first-person narrative in graphic novel format that reports the reality of the 1970s in Syria, through the innocent look of the boy, Riad, son of a Syrian father and French mother, from this contextualization, we aim to investigate elements that favor intercultural relations in the corpus work of our study, *L'Arabe du Futur* vol.1, seeking

to identify elements that bring the two countries closer and further (Syria and Brazil). The analysis will be developed from reflections of Chevrier (2010), Joubert (2013), Roger (2002), Carlo (2004), Haddad (2008), among others. As one result, we identified the daily life of the dictatorship of Gaddafi and Hafez al-Assad (1978-1984) in which there are belligerent children reproducing war speeches, food rationing and violent teachers, which, nowadays, would constitute a reality very distant from ours, but still make us remember our own history of dictatorship in the same period (1964-1985).

Keywords: L'Arabe du Futur; Interculturality; French language.

1 Introdução

Nosso estudo está baseado na importância da literatura na infância, considerando-se que ela permite abrir possibilidades para o desenvolvimento integral da criança. Tendo isso em mente, observamos que algumas obras literárias têm sido historicamente pouco (re)conhecidas, sobretudo em contexto exolingue, por isso fomos instigadas a voltar nosso olhar para o mundo *hors* França, dando enfoque às obras infanto-juvenis do contexto africano. Dessa forma, lançamos o nosso olhar, mais especificamente, para o norte daquele continente, selecionando, assim, uma obra da região do Machrek.

Ao longo de nossas pesquisas, temos constatado que a leitura literária na infância pode se constituir na concretização do contato do indivíduo com uma experiência artística estética de caráter literário. A partir dessa afirmação, observamos que o livro literário infantil é um meio que pode estimular a leitura, posto que tem elementos diversos que instigam a curiosidade da criança, fortalecendo, conseqüentemente, o aprendizado da língua, promovendo, então, a leitura através da cultura, da quebra de estereótipos e do aprendizado da língua alvo, nesse caso, a língua francesa.

Assim, esta proposta está ancorada na necessidade da sensibilização de leitores literários desde o início da formação escolar, considerando-se que essa atividade é fundamental enquanto instrumento para fruição e, portanto, essencial na formação integral da criança. Tal perspectiva está ancorada no fato de os textos literários configurarem-se em forte influência na formação da personalidade e no caráter do indivíduo infantil (CHARTIER, 2005), auxiliando ainda no seu desenvolvimento cognitivo.

Com este estudo, buscamos averiguar na diversidade cultural peculiar da região do Machrek, elementos que favoreçam as relações interculturais na obra corpus de nosso estudo, *L'Arabe du Futur* (2015), intentamos identificar elementos que aproximam e distanciam os dois países (Síria e Brasil). Para nossas análises, recorreremos aos estudos de Chevrier (2010), Joubert (2013), Roger (2002), Carlo (2004), Haddad (2008), entre outros autores.

2 Literatura infanto-juvenil: uma abordagem significativa para o aprendiz de FLE

A inserção do jovem aprendiz de uma LE a partir de um contexto favorável e de maneira apropriada poderá desenvolver-se melhor sua aprendizagem (CUQ; GRUCA, 2009). Dito isso, acreditamos que o papel que o texto

literário pode possuir no ensino de uma língua é muito importante, já que o texto literário instiga a imaginação da criança, sendo ele também um lugar em que a língua e a literatura se cruzam e se caracterizam como elementos de um mesmo fenômeno.

Isso é reafirmado por estudiosos, como Vanthier (2009), por exemplo, que assegura: « *La littérature de jeunesse constitue un terrain où l'enfant reconte l'autre, autour du livre, à travers le partage de références fictionnelles qui s'entrecroisent, tissant ainsi un réseau intertextuel d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre* ». (VANTHIER, 2009, p. 61)²². Assim, entendemos que a literatura é um dos caminhos mais eficazes para estimulação do imaginário infantil, uma vez que é capaz de provocar a ligação de redes intertextuais estimulando a criação e, por conseguinte, a ampliação de mundos.

2.1 Literatura do Machrek e a obra *L'Arabe du futur*

De modo geral, é sabido que a literatura africana, assim como todo o continente é pluri e multicultural e, a partir disso, fomos instigadas a aprofundar os estudos sobre essa rica literatura, conforme nos assevera Haddad (2008) :

Ce faisant, nous avons vu se dégager des lignes de force, des cohérences internes aux trois pays et à la région tout entière, des thématiques qui se font écho par-delà les frontières, et d'autres, spécifiques à des époques données, ou particulières à un pays. Il nous est apparu ainsi que notre région est une belle illustration de l'interaction du général et du particulier, chacune des trois littératures possédant sa personnalité propre, fruit, par une étrange alchimie, de personnalités extrêmement diverses, chacune aussi rendant compte et contribuant à la définition du caractère de la littérature francophone du Machrek. (HADDAD, 2008, p.16)²³

Antes, porém de adentrarmos na leitura da obra, julgamos necessário contextualizar a região aqui estudada. Dito isso, ressalte-se que o Machrek é uma região que se localiza ao norte do continente africano, abrangendo parte do continente asiático, sendo composto por: Egito, Iraque, Síria, Líbano, Jordânia e Palestina (sendo estes últimos localizados em parte da Ásia Ocidental):

²² Literatura infanto-juvenil é um campo onde a criança encontra o outro, em torno do livro, através da partilha de referências ficcionais que se entrecruzam, tecendo assim uma rede intertextual de uma língua para outra e de uma cultura para outra. (VANTHIER, 2009, p. 61).

²³ Com isso, vimos ficarem claras as linhas de força, das coerências internas nos três países e em toda a região, as temáticas que fazem eco para além das fronteiras e de outros específicos de determinadas épocas, ou particulares a um país. Pareceu-nos, assim, que a nossa região é uma bela ilustração da interação do geral e do particular, cada uma das três literaturas possuindo sua própria característica, fruto, por uma estranha alchimia, de personalidades extremamente diversas, cada uma também contabilizando e compreendendo e contribuindo para a definição do caráter da literatura francófona do Mechrek. (HADDAD, 2008, p.16).

Figura 1 - Mapa representativo da região do Machrek.

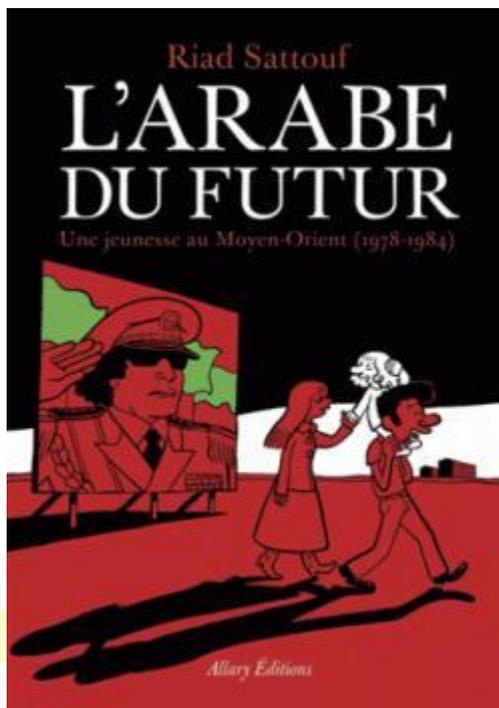


Fonte: Elaborado por Manuella Bitencourt a partir do site: <http://metro-portal.hr/afrika-ce-do-kraja-2009-imati-milijardu-stanovnika/24760>

Esta região é também considerada como um caldeirão de efervescências culturais, já que, ao longo dos séculos, sofreu influências mulçumana, fenícia, árabe e, recentemente, a europeia. Portanto, consideramos, de modo geral, que a literatura dessa região há temas específicos que marcam certa época e certa região, possuindo suas próprias e peculiares características. Por essa razão, faz-se necessário estudar mais sobre essa literatura, ressaltando-a como um diferencial importante para os estudos das literaturas de língua francesa, pois entendemos que a mesma pode vir a ser um instrumento de formação leitora e sensibilizadora de crianças que poderão ter o contato com uma literatura que propicia diálogos interculturais, que podem ajuda-las a crescer mais tolerantes diante das diversidades do mundo.

A obra *L'arabe du futur* é um romance gráfico baseado nas lembranças do seu autor Riad Sattouf, nascido na França, filho de mãe francesa, nascida na Bretanha e de pai sírio. A obra retrata o choque cultural experimentado por uma criança criada na França socialista de Mitterrand ao viver nas ditaduras da Síria. A narrativa inicia-se em Paris e, na sequência, passa-se na Líbia e na Síria, mostrando as diferentes culturas e problemas que os países vinham enfrentando sob o domínio dos ditadores Kadafi e Hafez al-Assad entre os anos de 1978 a 1984, tudo pela visão do autor ainda criança.

Figura 2 - Imagem da capa da obra *L'arabe du futur* (vol. 1)



Fonte: Imagem scaneada da capa do livro.

Na narrativa, o pequeno Riad sofre com as punições brutais dos professores, narrando os conflitos vividos em seu primeiro ano como aluno de uma escola síria, onde aprende a ler e escrever em árabe em um ambiente rígido e violento. Com uma visão perspicaz de um menino, a obra nos apresenta o cotidiano de um mundo que conhecemos apenas através das notícias dos jornais, onde há crianças briguentas reproduzindo discursos de guerra, racionamento de comida e professores violentos sob o governo ditatorial de Kadafi e Hafez al-Assad (1978-1984), aspectos esses, que hoje parecem distantes da nossa realidade, mas que ainda assim nos fazem lembrar nossa própria história de ditadura na mesma época (1964-1985), que também estabeleceu a censura à imprensa e a restrição aos direitos políticos.

3 Silenciamento, disciplina ou violência na sociedade?

É sabido que a tortura ocorre desde os primórdios da história universal, desde os antigos egípcios, passando pela inquisição *medieval*, aos regimes totalitaristas nazistas. No Brasil, a partir da Constituição Imperial de 1824 surge uma declaração solene contra a tortura e outros tratamentos desumanos, conforme se verifica da leitura do art. 179, de acordo com Dotti (2003): “Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as demais penas cruéis” (DOTTI, 2003, p. 264-279). Mas, só em 1948 a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, se estabeleceu que “ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. Mas, podemos observar que alguns países demoraram a abolir tais práticas, como vemos na figura 3 a seguir.

Figura 3 – Recorte 1



Fonte: Excerto retirado da obra *O Árabe do Futuro*²⁴, vol.1, p.117.

Nesse primeiro excerto selecionado, (fig. 1, acima), os personagens estão situados na Síria sob o governo de Hafez al-Assad. Podemos observar, a partir do choque que Clémentine, mãe de Riad, apresenta ao se deparar com cena dos corpos estendidos em praça pública, como a morte explícita servia para disciplinar o povo. Ainda hoje, ao lermos notícias sobre a Síria, veremos diversas acusações sobre o uso da tortura de forma sistemática, como uma política de Estado para espalhar o terror na população.

Já no Brasil do século XXI, a tortura não é algo mais recorrente, mas é sabido que ocorreu frequentemente no do Estado Novo (1937-1945) e no regime militar (1964-1985) e, apesar de não ser narrada na história oficial, há muitos relatos de que militares jogavam os corpos na rua de pessoas que eles acusavam ser contra o governo naquela época, como forma de aviso para outros não se rebelarem. Podemos notar então, que em ambos os países, a tortura foi um marco contra quem quer que, na população civil, fosse considerado suspeito de se opor ao Governo, sendo este considerado um crime de guerra.

Podemos observar que tais fatos não só chocam a população (fig.3), como também fazem como que a população também reproduza discursos de ódio, principalmente aqueles que nasceram sob esses discursos como podemos observar na figura 4 a seguir:

²⁴ Para melhor visualização e compreensão, optamos por apresentar neste trabalho a obra traduzida para o português e não na língua original da publicação, francês.

Figura 4 – Recorte 2



Fonte: Excerto retirado da obra O Árabe do Futuro, vol.1, p.129.

Neste excerto, os primos de Riad o avisam que por ele ter faltado as aulas o professor vai disciplina-lo batendo-lhe na cabeça com um bastão, ato que parece ser normal, pois ao contar eles riem da situação, menos Riad que apresenta aflição. Notamos, mais uma vez, que a obra retrata a relação de poder ditatorial e violenta é reproduzida pela própria população. Historicamente no Brasil, sabe-se que em muitas escolas houve a utilização da palmatória como forma de educar as crianças. De acordo com Veiga (2003), os lassalistas viam a correção dos atos como uma forma natural para educar crianças:

[...] como um meio pedagógico importante para manter a ordem em sala de aula, sendo possível punições através de palavras e de penitência e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 ou 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão.(VEIGA, 2003, p. 501 á 502).

Tais fatos nos faz pensar na importância de uma educação infantil que seja favorável a uma aprendizagem significativa e não pressionada como observamos na figura 4, pois, de acordo com Cardoso (1995), "a educação – além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência do eu individual para o seu transpessoal" (CARDOSO, 1995, p.61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, retomando o objetivo deste trabalho, a saber: averiguar elementos que favorecem as relações interculturais na obra corpus de nosso estudo, *L'Arabe du Futur* vol.1, buscando identificar elementos aproximações e distanciamentos entre os dois países (Síria e Brasil), pudemos observar que, mesmo em contextos diferentes e culturas distintas, a história se repete entre os dois países aqui citados (Brasil e Síria).

A partir dos excertos apresentados, pudemos perceber fortes ligações históricas desde crianças beligerantes reproduzindo discursos de guerra á crimes hediondos de repreensão. Laços estes que, através da interculturalidade, são possíveis de levar a criança a aprender sobre sua própria cultura através da cultura do outro. O que nos faz reafirmar que, a partir da literatura francófona, pode-se sensibilizar o jovem leitor de FLE a seguir um caminho especial para a abertura de horizontes da língua, considerando-se que essa atividade é fundamental enquanto instrumento para fruição e, portanto, essencial na formação integral da criança.

REFERENCIAS

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Press Universitaires de Grenoble. 2009.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Uma visão holística de educação*. São Paulo: Summus, 1995.

DOTTI, René Ariel. *Os Direitos Humanos do preso e as pragas do Sistema Criminal*. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 11, n. 42, p. 264–279, 2003.

HADDAD, Katia. (Dir.) *La littérature francophone du Machrek. Anthologie critique*. Presses de l'Université Saint-Joseph : Beyrouth. 2008.

REYES, Y. *A Casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. 1ª. Ed. – São Paulo: Global, 2010.

POSLANIEC, Christian. *Incentivar o prazer de ler: atividades de leitura para jovens*. Porto, Edições Asa: 2006.

VANTHIER, H. *Techniques et Pratiques de Classe; L'enseignement aux Enfants em Classe de Langue*. CLE International, Paris, Janvier, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. *Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX*. Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: Acesso em: 22/09/2019.