



TRABALHOS COMPLETOS DA
**III JORNADA NACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS**

16 e 17 de outubro de 2017

Josilene Pinheiro-Mariz; Bianca Souza da Silva; Natielly Rosa da Silva
(organizadoras)

ISSN:

2317 – 2347



DADOS INSTITUCIONAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE *EDUFCG/ Revista Letras Raras*

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 EDUFCG: Prof. José Hélder Pinheiro Alves

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira

Vice-diretor: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS- UAL:

COORDENADORA ADMINISTRATIVA

Profa. Maria Santana Meira Ramos

COORDENADORES DE GRADUAÇÃO

Curso de Letras Língua Espanhola

Profa. Isis Milreu

Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa

Profa . Carmen Verônica Nóbrega de Almeida Ribeiro Nóbrega

Curso de Letras Língua Inglesa

Prof. Cleydstone Chaves dos Santos

Curso de Letras LIBRAS

Profa . Shirley Barbosa das Neves Porto

Curso de Letras Língua Portuguesa (diurno)

Profa . Márcia Candeia Rodrigues

Curso de Letras Língua Portuguesa (noturno)

Prof. Aloísio Medeiros

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Denise Lino de Araújo

COORDENADOR DE PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

COMITÊ CIENTÍFICO DA
*III JORNADA NACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS*
16 e 17 de outubro de 2017



Alzir Oliveira (UFRN)
Aline Farias (UFCG)
Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (UFRN)
Bruno Venâncio da Silva (IFRN/UNED)
Carmen Verônica Nóbrega (UFCG)
Cleydstone Chaves (UFCG)
Christianne Rochebois (UFSB)
Danielle Marques (UFCG)
Dario F. Pagel (UFS)
Denise Lino de Araújo (UFCG)
Glenda Hilnara Meira Feliciano (SEEDUC-PB)
Isis Milreu (UFCG)
Janaína Oliveira (IFRN)
Joice Galli Armani (UFPE)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Josimar Alves Silva (SEEDUC-PB)
Júlio César Vasconcelos (UEPB)
Kátia Ferreira Fraga (UFPB)

Luciene Maria Patriota (UFCG)
Luís Francisco Dias (UFMG)
Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFCG)
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (UFCG)
Maria Rennally Soares da Silva (UFCG)
Milene Bazarin (UFCG)
Naiara Sales Araújo (UFMA)
Neide César Cruz (UFCG)
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)
Priscilla Maria de Castro Silva (CCBS-UFCG)
Ribamar Bezerra (SEEDUC-PB)
Rita Jover-Faleiros (UNIFESP)
Saulo Rios Mariz (CCBS-UFCG)
Secundino Vigón Artos (UFCG)
Selma Alas-Martins (UFRN)

**COMITÊ ORGANIZADOR DA
*III JORNADA NACIONAL DE
LÍNGUAS E LINGUAGENS*
16 e 17 de outubro de 2017**



PET – LETRAS - CH-UFCG

Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
(tutora)

Alana Ferreira Lucio

Bianca Souza Vasconcelos

Davi Ferreira Alves da Nóbrega

Diana Barbosa de Freitas

Emily Thaís Barbosa Neves

Fábio Rodrigues da Silva

Géssika Demétrio de Alcântara

Gilmara Pereira Caetano

Jéssica Dantas Rangel

João Leonel de Farias Silva

Juli Karine Melinho da Silva

Luana Costa de Farias

Mariana de Normando Lira

Milena Maria dos Santos Diniz

Natielly Rosa da Silva

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento

Yaponira da Silva Santos

DEMAIS ORGANIZADORES:

Isis Milreu (UFCG)

José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)

Maria Angélica de Oliveira (UFCG)

Maria Santana Meira Ramos (UFCG)

Milene Bazarim (UFCG)

Neide Cesar Cruz (UFCG)

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	10
GRUPO DE DISCUSSÃO 4: PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS	11
GRUPO DE DISCUSSÃO 6: ESTUDOS DE LITERATURAS AFRICANAS	55
GRUPO DE DISCUSSÃO 7: LINGUAGENS EM CIÊNCIAS DA SAÚDE	105
GRUPO DE DISCUSSÃO 8: RELATO DE EXPERIÊNCIA, OBSERVAÇÃO DE AULAS E ANÁLISES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	131
GRUPO DE DISCUSSÃO 9: LEITURAS DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA E OUTRAS ARTES	143
GRUPO DE DISCUSSÃO 10: REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DA LÍNGUA E DAS LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA	192
GRUPO DE DISCUSSÃO 11: ORALIDADE E ENSINO	225

GRUPO DE DISCUSSÃO 12: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM LETRAS E LINGUÍSTICA

..... 244

GRUPO DE DISCUSSÃO 17: LITERATURA INFANTO JUVENIL E LEITURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL

..... 290

GRUPO DE DISCUSSÃO 18: COMUNICAÇÕES LIVRES

..... 311

APRESENTAÇÃO



Caro leitor, o nosso convite para a leitura desta coletânea de textos oriundos de pesquisas e de experiências vivenciadas em sala de aula tem razões que repousam sobre um evento especial que foi a comemoração do aniversário de 25 anos de PET-Letras/ CH-UFCG, comemorado na *III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens*.

O PET, enquanto Programa Federal, ao longo de seus 30 anos de existência, tem enfrentado os mais diversos obstáculos para a sua manutenção. Entretanto, a quantidade de obstáculos reflete o quanto o grupo tem resistido e se fortalecido em nível nacional e, até mesmo, para além das fronteiras nacionais. Portanto, um grupo PET de uma universidade de um estado do Nordeste chegar aos 25 anos deve ser motivo para festejar. Esse é, então, o ponto central para que esse convite de leitura seja aceito.

Nesta *III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens*, foi possível reunir os quatro tutores anteriores, -além da atual tutora; petianos e ex-petianos, em um espaço de partilhas de experiências que se constituiu em um sólido alimento para o atual grupo PET-Letras/ CH-UFCG.

Assim, publicamos agora estes trabalhos completos que resultam de pesquisas e estudos diversos em nível de graduação e de pós-graduação. Dentre os dezoito Grupos de Trabalho propostos, dez receberam os textos que são publicados nestes Anais. São, de um modo geral, trabalhos que refletem uma atenção aos possíveis vieses de estudos, pesquisas e, mesmo de experiências nascidas em sala de aula, tanto em pesquisas de Pós- Graduação, quanto de pesquisas das graduações em Letras.

Que esses 25 anos sejam marquem apenas o início de uma longa caminhada não somente do PET-Letras / CH-UFCG, mas, desse importante Programa hospedado nas universidades brasileiras, cujo principal combustível é o objetivo de ser agente de transformação social, atuando intra-muros, mas também extra-muros.

Caro leitor, boa leitura!

Josilene Pinheiro-Mariz

Bianca Souza

Natielly Rosa da Silva

Grupo de Discussão 4:

PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS



REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Gilmara Pereira Caetano (UFCG)
Jéssica Dantas Rangel (UFCG)
Yaponira da Silva Santos (UFCG)
Josilene Pinheiro Mariz (POSLE-UFCG/Orientadora)

Resumo: A intercompreensão entre línguas apesar de ser algo corriqueiramente praticado há centenas de anos por povos de diferentes nacionalidades, só veio a ser reconhecida e estudada como possibilidade de estabelecer o diálogo entre duas ou mais pessoas de diferentes línguas no tardar do século XX (CAPUCHO, 2013). Ao que concerne à academia, a intercompreensão de línguas românicas é uma abordagem relativamente nova em comparação a outras metodologias de ensino, mas que vem obtendo cada vez mais espaço nesse contexto. Entende-se por IC a capacidade de comunicação entre línguas da mesma raiz epistemológica, a exemplo do português, espanhol, italiano e do francês que são línguas latinas. Recentemente, também tem se falado na possibilidade de comunicação, mesmo que na leitura, entre línguas de diferentes origens, a exemplo, o inglês (língua germânica) e o português (língua latina). Fundamentamos esta reflexão nos estudos de Alas-Martins (2014) e Capucho (2013) que defendem a metodologia da intercompreensão em línguas românicas, além disso recorreremos a Jouve (2002) que discute cinco processos de leitura. A partir dessas reflexões, este artigo sugere uma proposta para professores de língua inglesa, que possibilita trabalhar a IC no contexto da escola básica por meio de gêneros textuais escritos, como a charge, a tirinha, a notícia, etc. Objetiva-se, dessa maneira, mostrar para o aluno algumas similaridades entre essas línguas, facilitando o seu aprendizado, além de contribuir na formação de cidadãos conscientes da diversidade plurilíngue existente, assim como indicam os PCNs (BRASIL, 1998).

Palavras-chave: Intercompreensão de Línguas Românicas; Plurilinguismo; Ensino de Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no contexto da educação brasileira, principalmente do domínio público, é fruto de diversas problemáticas, sejam elas relacionadas à pouca carga-horária, à falta de recursos, ou em grande parte das vezes, pelo desinteresse do aluno que acredita não ser possível aprender uma língua estrangeira, pois na visão da maioria dos estudantes ser fluente em outra língua está fora da realidade e das suas reais necessidades. A verdade é que estamos cercados, seja pelas mídias impressas ou digitais, - como as redes sociais-, por uma diversidade plurilíngue e cada vez mais o que era considerado “estranho” passa a fazer parte do nosso cotidiano.

Mais recentemente, no contexto metodológico do ensino de línguas, a intercompreensão de línguas românicas se estabelece como caminho possível para se possa estabelecer diálogos entre línguas que apresentam similaridades entre si, as quais, geralmente, originadas da mesma raiz etimológica, a exemplo do francês, espanhol, italiano, português, etc. Nota-se que o inglês não faz parte dessa mesma família, tendo sua origem em línguas germânicas. Sendo assim, a nossa inquietação como docentes de língua inglesa, em formação, consiste também em refletir sobre como obter uma formação mais completa e cidadã. Assim, entendemos que é preciso considerar outros povos e culturas, sendo sensível à aprendizagem de mais de uma língua.

Dessa forma, objetivamos refletir sobre a possibilidade de um diálogo entre línguas latinas como o francês, italiano e espanhol nas aulas de inglês, permitindo assim, proporcionar ao aluno a possibilidade de ler em uma língua estrangeira mais próxima da sua língua materna, como também promover a intercompreensão entre essas línguas e o inglês, mesmo sendo de troncos distintos.

PERCURSO METODOLÓGICO

São comuns textos que possuem em seu conteúdo palavras ou citações estrangeiras e ao depararem-se com elas, muitas pessoas as ignoram por diferentes motivos, que podem ser: desinteresse pela língua, achar que não conseguirá entender a

palavra, medo do desconhecido, etc. Esses fatores não devem ocorrer em sala de aula e pode ser trabalhado por professores em suas turmas em qualquer nível de escolaridade.

Pensando nesses motivos, essa pesquisa é de base qualitativa, pois objetivamos refletir e sugerir possíveis propostas de atividades dentro da abordagem da intercompreensão de línguas românicas nas aulas de língua inglesa, de forma a contribuir no campo da linguística aplicada.

Para essa finalidade, refletiremos acerca de um trabalho com a leitura do gênero textual charge no contexto da sala de aula de inglês no Ensino Básico. Nessa proposta, fizemos uma adaptação na composição da escrita de uma charge, a qual foi retirada da internet, fazendo, assim, a troca de algumas palavras que estavam escritas em língua inglesa por palavras em línguas românicas: espanhol, italiano e francês.

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO BÁSICO

Ao que concerne a escola básica, a lei Nº 9.394 da LDB de 1996, apresenta-nos no artigo 26, parágrafo 5, que “na parte diversificada do currículo será incluída obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Trazendo o que está exposto no artigo 26 para a nossa realidade, é perceptível que a língua escolhida na maioria dos casos por tais instituições é a língua inglesa, sendo a notoriedade dessa língua no mundo atual como a razão principal para tal escolha.

Ao atentar para os PCNs (1998), podemos notar que as orientações são claras ao afirmar a importância do inglês, língua global que possibilita o acesso à tecnologia, a interculturalidade e às relações interpessoais e profissionais. Ademais, esse documento também propõe que o inglês não deve ser exclusivamente a única possibilidade de língua estrangeira a ser estudada, pois para uma formação mais completa é necessária uma conscientização da diversidade plurilíngue existente, sendo que:

“Há razoável quantidade do uso de outras línguas, tais como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, dependendo do contexto e das regiões.

Essa quantidade de língua estrangeira tem de ser aproveitada, a fim de tornar significativo, porque concreto, algo que de outro modo nunca seria percebido como real, vivo, usado por milhões de seres humanos para se comunicar e conduzir a vida” (BRASIL, 1998, p. 65-66).

De fato, como docentes de línguas, concordamos com a assertiva, pois sabemos da importância de proporcionar um ensino-aprendizagem que possibilite à criança ou ao adolescente uma formação plurilíngue, dinâmica e crítica. Desse modo, acreditamos que a escola e o professor de línguas são responsáveis nessa formação, além disso acreditamos que a leitura pode ser um caminho possível na construção dessa formação plurilíngue.

A escola é lugar de compartilhar conhecimentos. Na escola, a criança e o adulto interagem numa relação social específica, a relação de ensino. A criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la. É preciso aprender e ensinar a ler na escola. (VALLE, s/d, p.4)

POR QUE FALAR DE INTERCOMPREENSÃO?

A intercompreensão de línguas (IC) é entendida como uma prática transversal em que falantes de línguas diferentes, geralmente com proximidades lexical, sintática e/ou discursiva são capazes de estabelecer um diálogo entre si sem necessariamente um conhecer a língua do outro (CAROLA, 2015).

Segundo Capucho (2013), essa prática apesar de remontar séculos de história só veio a ser validada e reconhecida como tal, no final do século XX, quando a questão do plurilinguismo foi tomada como uma prioridade política no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, é pertinente questionarmos: qual é o papel da intercompreensão no ensino de línguas? Fatores como conhecimentos prévios, proximidades linguísticas, estratégias de leitura são pontos positivos e possibilitam um caminho “mais fácil” na compreensão do até então desconhecido. Segundo Alas-Martins (2014):

O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira (ALAS-MARTINS, 2014, p.119).

Neste estudo, no entanto, daremos ênfase ao trabalho com a leitura, uma vez que, ratificamos, essa é a habilidade mais utilizada pelos professores nas aulas, além disso, os PCNs de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998) apresentam orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita, na qual, são divididas em três fases e são denominadas no documento de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A fase da pré-leitura é caracterizada por ativar os conhecimentos prévios em relação ao conhecimento de mundo, organização textual, além de conceber a leitura como uma prática sociointeracional. Na fase da leitura o aluno faz uso do seu conhecimento de mundo e do conhecimento do organização e sistema lexical; por fim, na fase da pós-leitura o professor deve ter à disposição uma diversidade de textos dos variados tipos de mídias e gêneros.

Nesse sentido, entendemos o processo de leitura como um processo dinâmico, no qual o leitor sempre será influenciado pelos conhecimentos prévios, como o que Koch (2002) defende. Segundo a autora, no processo de leitura são acionados três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional. O conhecimento linguístico engloba os elementos gramaticais e lexicais, além dos aspectos de uso da língua; o conhecimento enciclopédico abrange os conhecimentos de mundo e as vivências pessoais; o conhecimento ilocucional apresentado por Koch (2002) refere-se aos objetivos e propósitos do texto em uma situação de interação. Dessa maneira, confluindo com os sistemas de conhecimentos defendidos por Koch (2002), Jouve (2002) esclarece que no processo de leitura, o leitor é conduzido a decifrar e construir o sentido do texto. Ou seja, o leitor é responsável por decodificar e construir o sentido do texto a partir das suas experiências e intenções do texto.

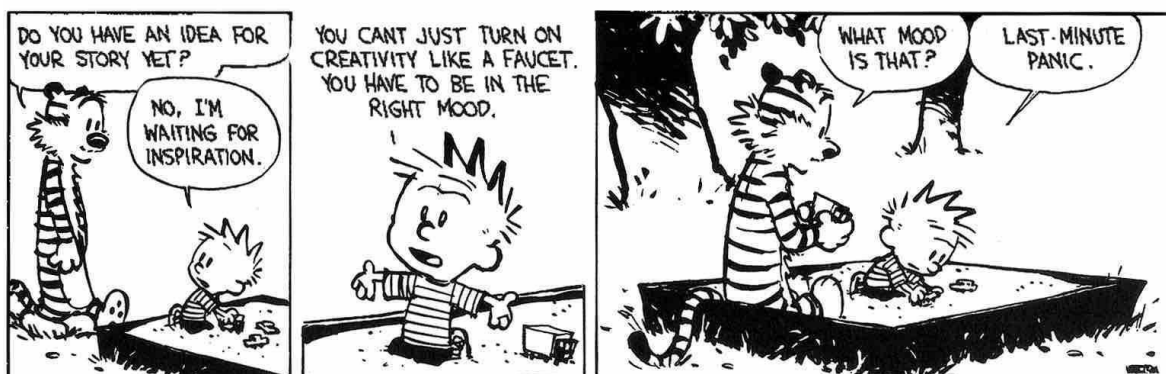
PROPOSTA DE ATIVIDADE NAS AULAS DE INGLÊS: EXPLORANDO A METODOLOGIA DA INTERCOMPREENSÃO

Considerando as orientações didáticas inseridas nos PCNs (Brasil, 1998) acerca do ensino de leitura, como também, a importância de uma formação plurilíngue, elaboramos a seguinte atividade que compõem uma proposta na qual, a metodologia da intercompreensão será explorada.

O gênero escolhido a ser trabalhado foi uma charge do *Calvin*, a qual está escrita na língua inglesa, mas possui algumas palavras no meio do texto em línguas românicas: espanhol, italiano e francês. A ideia é proporcionar ao aluno o plurilinguismo e do mesmo modo facilitar a leitura em língua estrangeira.



Fonte: <http://www.bakadesuyo.com/2015/12/how-to-be-creative/acessoem14/10/2017> (adaptado)



Fonte: <http://www.bakadesuyo.com/2015/12/how-to-be-creative/acesso em 14/10/2017>

De acordo com as orientações dos PCNs (Brasil, 1998), a primeira fase da compreensão escrita que deve ser trabalhada é a pré-leitura. Nessa fase conhecimentos prévios seriam resgatados acerca da personagem, do gênero e da língua. Desse modo, o professor pode começar questionando se os alunos já conhecem o Calvin, se são acostumados a ler charges na língua materna ou na língua estrangeira, e, se notam alguma

diferença no texto abordado na charge. Dessa maneira, os alunos estariam sendo instigados a ativar os seus conhecimentos de mundo e a notarem que algumas palavras não estão escritas em inglês, mas, em outras línguas. O próximo passo a ser tomado consiste na leitura da charge para compreensão. De fato, tanto as palavras destacadas em língua latina, como as próprias cognatas do inglês possuem similaridades com a língua materna e podem ajudar no entendimento da história.

Davis (1995) define como *top-down* (descendente) o processo de leitura que consiste no texto como processo e são feitas tais previsões de significados. Como afirma o autor mencionado, o processo de leitura pode seguir os seguintes passos:

- 1- *Eyes look*
- 2- *Thinking - Predictions about meaning*
- 3- *Sample sentence as a whole to check meaning*
- 4- *To check further, look at words*
- 5- *If still uncertain study letters*
- 6- *Back to meaning predictions*

Com esses passos, o aluno perceberá com mais precisão o contexto de forma geral, atentando para as similaridades entre as línguas que já são de seu conhecimento. Após essa leitura o professor poderia trabalhar a compreensão dos alunos em relação ao texto. Questões como: o que ajudou ou dificultou o entendimento, precisão do texto e quais línguas foram abordadas são uma opção para se trabalhar.

Dessa maneira, para dar continuidade com a atividade de pós-leitura, e tornar a aula mais dinâmica, o professor poderia elaborar um quadro em branco, sendo este dividido em cinco colunas, cada uma por um idioma distinto de acordo com o quadro abaixo. Dessa forma, as palavras previamente trabalhadas no texto seriam exploradas em cinco línguas: espanhol, italiano, francês, português e inglês. Os alunos deveriam realizar uma atividade de colagem na qual o professor poderia dividir os estudantes em duplas e distribuiria as palavras para que eles as organizassem nas colunas que fizessem referência aos diferentes idiomas.

Inglês	Português	Espanhol	Italiano	Francês
Idea	Ideia	Idea	Idea	Idée
Story	História	Historia	Storia	Histoire
Inspiration	Inspiração	Inspiración	Ispirazione	Inspiration
Creativity	Criatividade	Creatividad	Creatività	Créativité
Minute	Minuto	Minuto	Minuto	Minute
Panic	Pânico	Pánico	Panico	Panique

Fonte: autoras, 2017

Após a atividade, os alunos seriam questionados sobre as similitudes das palavras e quais estratégias eles utilizaram para organizar as palavras nos quadros, além do professor, aproveitar, neste momento, para elucidar aos alunos acerca da importância das cognatas na leitura de um texto em língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se nas habilidades, processos e orientações didáticas citadas anteriormente, é notório que a abordagem da intercompreensão poderia proporcionar um trabalho mais abrangente ao que diz respeito ao ensino de línguas no contexto do Ensino Básico, uma vez que essa abordagem utiliza o estudo de mais de uma língua levando em consideração a questão do plurilinguismo e do multiculturalismo.

Os resultados, assim, trariam melhorias para o sistema de ensino em relação ao estudo de diferentes línguas, pois, também ofereceria oportunidades para o aluno de se familiarizar com outras culturas de maneira simples, aproveitando todos os seus conhecimentos prévios, utilizando-se de estratégias de leitura, e, mostrando-o que é possível entender palavras e contextos em diferentes línguas, as quais eram consideradas, de certa forma, utópicas.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Revista MOARA**, n.42, p.117-126, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAPUCHO, M. F. Intercompreensão: Diálogos no presente para o futuro. **Paris: Passages de Paris**, 2013.

CAROLA, H. C. **Práticas de intercompreensão de entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAVIES, F. **Introducing reading**. New York: Penguin, 1995.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALLE, M. J. O. **A formação do leitor competente: Estratégias de leitura**. PR: Artigo acadêmico. S/d.

INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A IDADE IDEAL PARA APRENDER LÍNGUAS

João Leonel de Farias Silva (UFCG/PIVIC)
Josilene Pinheiro-Mariz (POS-LE/UFCG)

Resumo: Ensinar línguas estrangeiras na Educação Infantil demanda do professor a constante busca por caminhos metodológicos que o conduzam a encontrar uma forma de ensino eficaz para a formação da criança, visto que está no início de sua formação em toda a sua completude. O ensino de línguas estrangeiras (LE) para crianças é uma atividade que necessita ser articulada a linguagens múltiplas. É nessa perspectiva que destacamos a presença da Intercompreensão (IC), uma metodologia que se distancia do ensino tradicional, pois amplia as possibilidades do aprendiz para as diversas línguas que podem ser aprendidas a partir da própria língua materna, quando de raiz latina. É com o intuito de se alcançar uma educação infantil plurilíngue, que desenvolvemos este trabalho no campo da IC, tendo como objetivo principal: Avaliar a partir de qual idade poderia ser proposta a abordagem da IC na educação infantil, a fim de favorecer uma transformação educacional que visa formar cidadãos plurilíngues e pluriculturais em nosso meio. Esta é uma pesquisa que tem como suporte teórico pesquisadores como Araújo e Sá, Downing, Melo-Pfeifer, Séré; Vela Delfa (2009), além de Capucho (2013), De Carlo, (2009) e Souza e Alas-Martins (2012), nela buscamos fazer avaliações sobre a faixa etária ideal para a execução da proposta da IC no ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Intercompreensão; Avaliações.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos no contexto educacional, ou mais especificamente, no contexto de ensino de Línguas Estrangeiras (LE), refletir e repensar as práticas em sala de aula, sempre se mostraram tarefas árduas a se cumprir pelo professor. A fim de auxiliar no processo ensino-aprendizagem, várias metodologias foram desenvolvidas com o passar do tempo, objetivando-se não somente a efetividade do ensino, mas também a formação de cidadãos íntegros e sensíveis às diferenças. Dessa forma, os professores de Línguas Estrangeiras foram colocados em um novo plano de desafios, onde se faz necessário buscar metodologias eficientes para o ensino, caminhos que atendam as novas demandas de um mundo globalizado.

Pensando no ensino de Línguas estrangeiras para crianças, o desafio do professor de LE dobra, pois esta é uma atividade que necessita ser articulada a linguagens múltiplas, a partir de uma abordagem plurilíngue e pluricultural. Nessa perspectiva, destacamos a presença da Intercompreensão (IC), ou mais especificamente, a Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR). A ILR apresenta-se como um novo paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, uma metodologia que não só procura o desenvolvimento das competências estratégicas favorecendo a compreensão, mas que abre janelas para mundos diversos.

Sendo assim, mostra-se essencial para a ampliação do universo de qualquer cidadão, independente da fase da vida, mas muito especialmente na infância, uma vez que trata-se de um momento no qual o ser humano está em plena formação e, por essa razão, estará mais aberto às influências positivas.

Importante que se ressalte, que a IC é uma metodologia que se distancia do ensino tradicional, pois amplia as possibilidades do aprendiz para as diversas línguas que podem ser aprendidas a partir da própria língua materna, quando de raiz latina. Logo, quando se reflete sobre o ensino da Língua Estrangeira (LE) na Educação Infantil, a proposta da IC torna-se inelutável, uma vez que ela propõe aberturas para outras línguas/culturas confluindo para uma formação integral da criança ainda na educação infantil.

Guiados por este paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, buscamos com esta pesquisa de caráter bibliográfico e documental, avaliar a partir de qual idade poderia ser proposta a abordagem da IC na educação infantil, na busca por se formar cidadãos plurilíngues e pluriculturais em nosso meio. Em um primeiro momento, discutiremos

sobre a Intercompreensão de Línguas Românicas e sua importância para a formação do sujeito, principalmente para a formação da criança.

Em seguida, traremos algumas reflexões sobre a idade ideal para se aprender línguas. Nesse contexto, nos questionamos: Qual a importância da IC para a promoção de práticas plurilíngues e pluriculturais? Quais os seus benefícios? Qual a necessidade de se pensar uma idade ideal para o aprendizado de línguas? Estas são algumas das perguntas que nortearão as nossas discussões neste trabalho, com o objetivo de mostrar que o ensino de Línguas Estrangeiras para crianças deve ser articulado a partir de uma abordagem plural, nos primeiros anos de vida, visto os diversos impactos positivos que proporciona na formação do sujeito.

QUESTÕES PRIMÁRIAS

No campo educacional, muitas propostas surgem a fim de atender às necessidades quanto ao ensino de Línguas Estrangeiras em sala de aula. É nesse espaço, portanto, que o professor encontra os diversos desafios que demandam reflexão das suas práticas em sala de aula, seja na busca por caminhos metodológicos que o conduzam a encontrar uma forma de ensino eficaz, até a busca pela formação integral do sujeito. É se colocando neste lugar, que se faz necessário pensar sobre o ensino de LE na Educação Infantil, um espaço onde as dificuldades do professor dobram, pois esta é uma atividade que necessita ser articulada a linguagens múltiplas, logo, a partir de uma abordagem plurilíngue e pluricultural.

Na perspectiva de uma abordagem plurilíngue, o indivíduo constrói sua competência comunicativa, ligando seus conhecimentos de mundo e experiências acerca das línguas, estabelecendo uma interação entre elas. Assim, um indivíduo pode transitar entre uma língua e outra utilizando suas capacidades para explorar e se exprimir em outra língua que não a materna. Neste campo, utiliza-se conhecimentos e experiências em diferentes línguas na busca da compreensão da escrita em línguas desconhecidas ou nunca antes estudadas.

É olhando por esta perspectiva que destacamos a presença da Intercompreensão (IC), ou mais especificamente, a Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR). A ILR apresenta-se como um novo paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, uma metodologia que não só procura o desenvolvimento das competências estratégicas favorecedoras a compreensão, mas que abre janelas para mundos diversos, se constituindo

assim, como proposta bem adequada para a aplicação da abordagem plural (ALAS-MARTINS, 2017).

O trabalho com a Intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira.

Sendo assim, a ILR se mostra essencial para a ampliação do universo de qualquer cidadão, independente da fase da vida, mas muito especialmente na infância, uma vez que se trata de um momento no qual o ser humano está em plena formação e, por essa razão, estará mais aberto às influências positivas. Além da percepção de identidade, ou seja, da forma como nós percebemos e nos identificamos com os outros, o ensino plurilíngue com a ILR também possibilita outros benefícios como: uma melhoria do potencial cognitivo.

Importante que se ressalte, que a ILR é uma metodologia distante do ensino tradicional, pois busca ampliar as possibilidades do aprendiz para as diversas línguas que podem ser apreendidas a partir da própria língua materna, quando de raiz latina. Logo, quando se pensa no ensino de uma Língua Estrangeira na Educação Infantil, a proposta da Intercompreensão torna-se inelutável, posto que propõe aberturas para outras línguas confluindo para uma formação integral da criança ainda na educação infantil.

É imprescindível que se tenha em mente, que o objetivo de ensino de uma LE pelos caminhos desta abordagem plurilíngue, não é o de dominar determinadas línguas, mas desenvolver um repertório linguístico em que se faz uso de conhecimentos adquiridos anteriormente, seja na língua materna ou em outras línguas do conhecimento do aprendiz, na busca para auxiliá-lo em problemas de compreensão.

Nesse sentido, aberta algumas reflexões sobre as influências positivas da ILR no ensino de Línguas Estrangeiras na educação infantil, passamos para a parte chave do nosso trabalho: refletir sobre a idade ideal para o aprendizado de línguas estrangeiras.

INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A IDADE IDEAL PARA APRENDER LÍNGUAS

Antes de se abrir qualquer discussão acerca do ensino de Línguas Estrangeiras, é importante que se reflita e se desconstrua algumas noções, de que qualquer discussão. Atualmente, quando se fala em LE para crianças, pensa-se na língua inglesa como um

sinônimo de língua estrangeira ou como a única possibilidade no Brasil. Essa conjuntura permite que os profissionais da área de Letras reflitam sobre o seu papel enquanto especialistas dos domínios da linguagem, permitindo maiores ponderações a respeito da situação na qual se está inserido.

Faz-se necessário destacar que embora não haja o ensino de outras línguas (além do Inglês e Espanhol) na rede pública do ensino fundamental brasileiro, por exemplo, é importante que se estimule a sua expansão, pois quando se estuda uma nova língua/cultura estrangeira aprende-se também a observar o mundo de modo mais atento. Assim, a infância apresenta-se como momento especial para essas descobertas, e a ILR, como um potente recurso para a expansão de horizontes.

Desse modo, vê-se a necessidade da inserção de práticas plurilíngues na formação inicial dos professores, para que dessa forma, possam contribuir para um espaço de descoberta sobre si e sobre o outro, construindo juntos a experiência do novo para a efetividade do processo ensino-aprendizagem.

Como visto nas questões primárias, a IC surge como um novo paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, buscando desenvolver competências que permitem a compreensão de línguas estrangeiras, abrindo janelas para mundos diversos. Porém esses não são os únicos benefícios que podem ser trazidos às crianças por esse caminho. Há diversos outros fatores que são amadurecidos com a ajuda da IC. Vê-se aqui, a necessidade de refletir um pouco sobre o ensino de Línguas Estrangeiras pelos caminhos da Intercompreensão, para se observar que não se trata apenas de uma questão de benefícios, mas também da necessidade de se ensinar LE nos primeiros anos da infância (posteriormente, primeira infância).

A necessidade de se ensinar uma LE desde cedo tem razões que tocam no desenvolvimento das crianças, seja na dimensão cognitiva ou na dimensão emocional. Nesse sentido, observando a abordagem plurilíngue no processo do desenvolvimento infantil, veremos que é de acordo com Silva e Pinheiro-Mariz (2014)

Durante a etapa da primeira infância, compreendida desde o período intrauterino até os seis anos, pode ocorrer no cérebro da criança um exacerbado número de conexões neuronais, de maneira que uma criança nessa fase possui mais neurônios que uma pessoa adulta. Este é um relevante motivo para que ocorra a intervenção adulta no processo do desenvolvimento infantil (SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2014).

Após esta fase há uma tendência de que a capacidade de aprendizagem vá diminuindo progressivamente; isto é, quanto mais jovem a criança, mais capacidade de aprender a LE ela tem (VANTHIER, 2009), o que não implica dizer que esse fato anula

as chances de aquisição de uma Língua Estrangeira por um adulto. A fase da primeira infância é, então, o momento mais adequado para se orientar a criança no sentido certo, isto é, em um caminho no qual ela deva seguir os padrões de ética e moral estabelecidos pelas sociedades. Por isso, a intervenção adulta se faz bastante importante, pois as influências que a criança receber afetarão diretamente no seu desenvolvimento comportamental e cognitivo, sendo assim, segundo Silva e Pinheiro-Mariz (2014)

Para que desenvolva suas habilidades de linguagem, a criança depende da influência do meio em que vive e das pessoas e fatos que observa. Dessa maneira, é notória a eficácia da intervenção adulta na vida do sujeito infantil. Por isso, é evidente que diante de todas as condições aqui expostas, o melhor momento para que se desenvolva o estímulo do aprendizado de uma língua estrangeira, é na fase da primeira infância (SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2014).

Desse modo, a discussão sobre os diversos desafios que cercam o professor, retoma, pois vê-se a necessidade de se formar profissionais plurilíngues, protagonistas de suas histórias. É uma realidade difícil de se construir, mas que necessita de total atenção. É pelo fato de a ILR propor algo diferente da realidade em que geralmente se está acostumada, que em um primeiro momento, parece algo muito distante, no entanto, destaque-se que além de as crianças serem motivadas pelo novo, elas podem ser cercadas por um jogo lúdico de descobertas e de estímulo ao imaginário. É ainda pontual que se afirme que no aprendizado de uma Língua Estrangeira não apenas se restringe à aquisição de um novo idioma, mas possibilita o contato com outra cultura, o que propicia o retorno do pensamento do indivíduo sobre si mesmo, colocando-o em reflexão sobre a sua própria cultura.

Dessa forma, são nas aulas de LE que se encontra o momento ideal para que se compreenda as diversas maneiras de se viver a diversidade humana, em que, através de trocas de experiências pode-se acrescentar algo positivo que contribua com o crescimento tanto intelectual quanto humano (PINHEIRO-MARIZ, 2012), lembrando sempre que o respeito ao outro se constitui nesse espaço como uma das atitudes mais importantes para a formação humana. É por essa razão que se faz necessário observar com atenção estas questões, a fim de se alcançar uma formação de seres humanos que valorizem a sua própria cultura, mas também percebam que tanto a sua cultura quanto a de outros povos, possuem peculiaridades e singularidades, cada uma com sua devida importância, ou seja, não se vejam como superiores, nem inferiores, mas iguais uns aos outros.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Investir na formação da criança se faz necessário para que se transforme não somente o ensino de Línguas Estrangeira, mas também para que se amplie novos horizontes que vão além dos horizontes da língua e da cultura. Sendo assim, nós nos apoiamos nos estudos de Silva, M.R.S. e Pinheiro-Mariz (2014), a fim de mostrar que a primeira infância se constitui como a fase ideal para a formação de aprendizes plurilíngues, visto que, trata-se do período em que as crianças estão no ápice de suas conexões da rede cerebral.

Já vários estudos no Brasil vêm mostrando o impacto da abordagem da ILR entre estudantes do Ensino Básico, a exemplo de Souza e Alas Martins, (2012), que ressaltam o quanto os estímulos neuronais dos aprendizes são desenvolvidos. Tal abordagem propicia o interesse por outros idiomas, estabelecendo-se conexões entre eles, simultaneamente. Destaque-se que a IC dá um passo ainda mais largo em relação às demais metodologias de ensino de LE, pois no ensino de nenhuma outra língua, há tantas possibilidades de estimular novos conhecimentos.

Ao se adotar as propostas metodológicas da Intercompreensão de Línguas Românicas, as crianças farão contato com o novo, logo, o processo de aprendizado fará com que o aprendiz adquira de modo mais favorável os idiomas em questão, uma vez que o processo fora iniciado durante a primeira infância. Vale ainda ressaltar que as aproximações Plurilíngue e Pluricultural que são ofertadas pela ILR, favorecerão o retorno do pensamento do indivíduo sobre si mesmo, provocando uma reflexão sobre sua própria língua, isto é, a sua própria cultura.

Portanto, o que se pretendeu nesse trabalho, foi apresentar reflexões acerca da idade ideal para a aplicação da abordagem da Intercompreensão em Línguas Românicas na educação infantil, na busca para se formar cidadãos plurilíngues e pluriculturais em nosso meio. A Intercompreensão tem proposto abertura para novas línguas/culturas, ajudando na formação integral das crianças e ensinando-as a ver o mundo de maneira mais crítica, proporcionando a cada uma delas novas reflexões particulares sobre a nossa língua e nossa cultura, visto que cada um de nós construímos nossas próprias visões de mundo.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, S. _A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngua. Belém: Revista MOARA n°42, jul/dez, 2014. p.117-126.

ALAS-MARTINS, S. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia. REVISTA INTERNACIONAL D'HUMANITATS, v. ano XX, p. 75-88, 2017.

ARAÚJO E SÁ; DOWNING; MELO-PFEIFER; SÉRÉ; VELA DELFA; A intercompreensão em línguas românicas: conceitos práticos, formação (pp. 228–300). Aveiro: Oficina digital. www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf 2009.

CAPUCHO, Filomena. L'intercompréhension en action, in Escoubas, M-P. & Di Vito, S. (eds). Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue ? - Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue, Revue Repères-Dorif, n° 4, http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=144, 2013.

DE CARLO, M. L'interculturel. Paris: CLÉ International, 2009.

PINHEIRO-MARIZ; SILVA, M. R. S.. Da aprendizagem de uma língua estrangeira na primeira infância: a literatura como um caminho para imersão no imaginário do universo infantil. Revista UNIABEU, v. 5, p. 32-47, 2012.

SILVA, M. R. S.; PINHEIRO-MARIZ. Cognição e Linguagem: Atividades neuronais envolvidas na aquisição do francês como Língua Estrangeira. REVISTA SAÚDE & CIÊNCIA ONLINE, v. 3, p. 91-104, 2014.

SOUZA, R. G.; ALAS MARTINS, S. Língua materna e Plurilinguismo: percursos e resultados da inserção curricular da intercompreensão em uma escola brasileira.

VANTHIER, Hélène. Enseigner le français aux enfants : pourquoi ? comment?. In_____. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International, 2009, p. 43-48.

A INTERCOMPREENSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA LITERATURA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE/PB

Josimar Alves da Silva (SEEDUC/PB)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG - Orientadora)

Resumo: Desejamos com o presente artigo relatar nossa experiência realizada através da Intercompreensão de Línguas Românicas (doravante IC), em uma Escola Estadual da cidade de Campina Grande na Paraíba, especificamente na turma concluinte do Ensino Fundamental, do turno da noite, na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, nossa pesquisa observou os processos de leitura (JOUVE, 2002) que os estudantes de Língua Portuguesa percorreram quando da leitura de uma obra literária, em línguas estrangeiras, em um âmbito plurilíngue e multicultural. Nos ancoramos na IC em Andrade et al., (2007; 2009) e outros estudos que também nos dão suporte às reflexões tais como Alas-Martins (2011); Bakhtin (1997; 2006), em seus estudos sobre alteridade e o dialogismo; Candido (2004; 2008) e Cosson (2012), quanto à relação da literatura com o leitor e ainda Vygotsky (2005), sobre pensamento e linguagem; dentre outros. Como procedimento metodológico, desenvolvemos uma pesquisa-ação, partindo de sequências de atividades para a leitura dos excertos literários em três línguas irmãs (francesa, espanhola e italiana): *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le Avventure de Pinocchio*, de Carlo Collodi, objetivando o estímulo à leitura e à compreensão. Como resultado, identificamos que os alunos puderam apreender os sentidos dos textos, com múltiplos olhares, abrindo-se para outros horizontes, possibilitando a reflexão e a sua própria criticidade enquanto formação humana.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Intercompreensão de Línguas Românicas; Leitura-literária; Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

Os alunos da EJA apresentam dificuldades na leitura, sobretudo de textos literários, uma vez que muitos deles se ausentaram, por mais de uma década da sala de aula, tornando esses aprendizes, muitas vezes, avessos e desinteressados. Nessa perspectiva, nossa reflexão caminha no sentido de motivar discentes que retornam para a escola – após cinco, dez, quinze, vinte e às vezes mais de trinta anos –, para a leitura literária. Assim, como despertar nos estudantes da EJA o gosto pela leitura, fazendo com que esse aprendiz mergulhe e se entusiasme não só para ir ao Ensino Médio, mas também para que ele encontre caminhos para sua formação pessoal e profissional? Qual estratégia didática pode ser utilizada para desenvolver a competência leitora do aluno da EJA com línguas diferentes?

Para responder às diversas indagações, acreditamos que a estratégia de leitura pode ser através da Intercompreensão de Línguas Românicas, mediada pelo professor de Língua Materna (doravante LM) que possibilitará motivação, estímulo e descobertas para o aluno em formação. Em nosso cotidiano, há várias pesquisas sobre a inserção do aluno na Língua Estrangeira (doravante LE), porém, para que o aluno possa compreender uma LE, é essencial que seja colocada no contexto dele, considerando que o aprendiz necessita ser motivado para vislumbrar um ambiente diferente da sua LM.

Nesse sentido, a sala de aula é um lugar ideal, para apresentarmos novas metodologias de ensino de LE, considerando o conhecimento da LM, estimulando o aluno a viajar por outros universos, conhecendo culturas diferentes da sua. Evidentemente, essa motivação necessita ser apresentada pelo professor, que conhecendo sua turma, possibilite estratégias didáticas com reflexão e criticidade face à sociedade vigente.

A Intercompreensão de Línguas Românicas, (doravante IC ou ILR), pode oferecer subsídios para uma formação plurilíngue, fazendo com que os alunos compreendam as línguas aparentadas, além da sua própria LM. A IC, como uma abordagem ajuda na didática de LE, essa proposta pode também auxiliar no ensino da Língua Portuguesa, pois quando colocada em contato com outras línguas românicas (logo irmãs), há uma grande probabilidade de conduzir o aprendiz a ampliar horizontes linguísticos e culturais.

Desse modo, nossa pesquisa observou os processos de leitura (JOUVE, 2002) que os estudantes de Língua Portuguesa percorreram quando da leitura de uma obra literária, em línguas estrangeiras, em um âmbito plurilíngue e multicultural. Para tanto, a pesquisa foi um estudo através da abordagem plurilíngue e realizada em uma Escola Estadual de

Ensino Fundamental, com alunos concluintes, da Educação de Jovens e Adultos. Como instrumentos de pesquisas, utilizamos excertos dos textos literários em três línguas irmãs: a francesa, a espanhola e a italiana.

O corpus da investigação foi constituído por atividades de leitura, áudios e interpretação de excertos clássicos, realizados em sala de aula de Língua Portuguesa, com o propósito de minorar problemas e aperfeiçoar o ensino de LM a partir da proposta da ILR. Além disso, as possíveis (re) leituras dos excertos, foram apresentadas como resultados através de uma adaptação e representada teatralmente pelos alunos para toda a comunidade escolar, no anfiteatro da escola. Nos ancoramos na IC, a partir das reflexões de Andrade et al., (2007; 2009), Alas-Martins (2011); Bakhtin (1997; 2006), Candido (2004; 2008) e Cosson (2012), quanto à relação da literatura com o leitor e ainda Vygotsky (2005), sobre pensamento e linguagem; dentre outros.

Destarte, nosso estudo teve como objetivo geral: identificar o papel da IC no âmbito do ensino de LM, percebendo se os excertos dos textos literários *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, estimulam a leitura e compreensão, favorecendo a amplitude linguístico-cultural da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, nossos objetivos específicos foram: a) verificar o processo de leitura dos textos literários, a partir da percepção dos alunos para a IC e ampliação dos horizontes culturais; b) analisar a leitura literária, através de uma sequência de atividades, numa abordagem plurilíngue no ensino de LE, possibilitando a melhoria da LM; c) proporcionar a realização de uma experiência multicultural, mediante a adaptação e encenação para a comunidade escolar.

Diante do que expusemos, Eco (1988), discorre sobre o papel do leitor e nos apresenta que o texto deve ser atualizado por aquele que o recebe, pois há uma incompletude textual, ou seja, no texto, há espaços em branco e o leitor torna-se responsável para realizar o preenchimento, pois, de acordo com o autor referido (1988, p. 37), “todo texto, quer que alguém o ajude a funcionar”. Portanto, o leitor-aluno necessita ser partícipe da leitura e realmente mergulhar na narrativa, preenchendo-a com suas ideias, concepções e fazendo inferências sobre o que assimilou para si mesmo, bem como para sua própria vida em comunidade.

Nesse sentido, segundo Jouve (2002), quando o aprendiz começa a ler, ocorrem alguns processos tais como: a identificação e memorização dos signos, o entendimento do que está escrito, a identificação afetiva com o texto, a intenção argumentativa que poderá levar a uma conclusão ou desviá-la dela e o sentido da leitura.

A INTERCOMPREENSÃO DENTRO DA SALA DE AULA

A Intercompreensão de Línguas Românicas surgiu na década de 1990 na Europa. É uma abordagem que permite mover o aprendiz do seu conhecimento linguístico para outro que não seja do domínio da sua língua-mãe, permitindo uma comunicação efetiva, além da capacidade do reencontro de línguas próximas. De acordo com Capucho(2010):

A noção de intercompreensão não constitui uma invenção artificial no campo da linguística aplicada ou da didática das línguas; ela corresponde aos processos naturais e espontâneos postos em prática por indivíduos “comuns”, em situações de contactos exolingues. De facto, alguns indivíduos são capazes de realizar espontaneamente (diríamos mesmo « naturalmente ») processos de intercompreensão, quando se encontram perante uma língua estrangeira desconhecida ou pouco conhecida. (CAPUCHO, 2010, p.103).

Assim, a IC está ao alcance de todos os aprendizes, por possibilitar os contatos exolingues, ou seja, a troca de comunicação entre línguas diferentes. Para Andrade e Sá (2014, p. 135), “a IC vem concorrer para colocar o discurso sobre o seu ensino/aprendizagem em prol das grandes finalidades da educação (coesão social, cidadania, diálogo intercultural, paz)”.

No Brasil, as investigações sobre a IC iniciaram-se nos primeiros anos da década de 2000. No Nordeste, esses estudos foram introduzidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e, atualmente, há pesquisas em várias regiões do país, sendo executadas em diversas universidades, como na Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Paulista (UNESP-Rio Preto) e, também, no Estado na Paraíba, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nesse sentido, a IC tem se fortalecido com projetos diversos; e, de acordo com Alas-Martins (2014):

O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira. Consiste em uma aprendizagem integrativa, na medida em que se pode trabalhar uma ou várias línguas, assim como integrar à aprendizagem de língua, conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar. (ALAS-MARTINS, 2014, p. 119).

Sendo assim, podemos inferir que a IC amplia a capacidade do aprendiz para as línguas diferentes, sobretudo, quando são da mesma família (românica), desenvolvendo

a competência de recepção na oralidade, bem como na escrita, possibilitando uma interação entre os aprendizes. Isto porque, através da aprendizagem integrativa, através do trabalho com várias línguas, além da própria aprendizagem de uma língua diferente, há também a possibilidade de mesclar conteúdos de outras disciplinas presentes no currículo da escola. Assim, o aluno pode sair da sua Língua Materna para compreender a outra língua, outro universo cultural. De acordo com Araújo e Sá (2013), a IC:

[...] trata-se de uma abordagem que assenta no pressuposto de que a aquisição e desenvolvimento da linguagem (e da cognição) estão intimamente relacionados com as práticas sociais ou com os contextos de ação e de significação em que essas práticas ocorrem e onde os interlocutores, nas suas identidades, repertórios e competências, têm um papel fundamental. (ARAÚJO E SÁ, 2013, p. 92).

Desse modo, a Intercompreensão relaciona-se com as práticas sociais dos aprendizes, estimulando a compreensão e aprendizagem das línguas irmãs (espanhol, francês, italiano, por exemplo), além de possibilitar melhorias na própria Língua Materna, por exemplo, no primeiro bimestre no período de fevereiro a abril com a turma, quando entregávamos um texto e pedíamos uma inferência, a maioria escrevia que: “não sabia, não havia compreendido[...]”.

Através da IC, na investigação que realizamos no primeiro semestre (dentro do 2º bimestre) do ano de 2016, os aprendizes estimularam-se ao ponto de responder não só os questionários, mas principalmente os estudos das narrativas que lhes foram entregues, além de uma participação maior nas outras atividades de língua construindo diversas inferências.

RELATO DE NOSSA EXPERIÊNCIA: A INTERCOMPREENSÃO COM ALUNOS CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A investigação foi realizada com uma turma concluinte, no período de três meses, de 20 de abril a 21 de julho de 2016, sendo três aulas por semana, totalizando 39 aulas, na turma do IV Ciclo F (nono ano) do Ensino Fundamental. Antes de realizarmos a pesquisa, a escola, em nome da direção, forneceu o termo de anuência, bem como os alunos assinaram o termo de consentimento livre (TCLE), permitindo a participação.

A turma constituída por alunos, com faixa etária de 18 a 60 anos, teve a participação de 24 aprendizes e foi realizado pelo pesquisador-professor da turma em sala

de aula de Língua Portuguesa. Na coleta e análise dos dados, compreendemos a importância da pesquisa, uma vez que trabalhamos a abordagem da IC entre estudantes que, em grande maioria, têm menos oportunidades em diversas áreas de suas vidas, e puderam mergulhar em uma atividade que os valorizou como seres humanos em formação cidadã.

Os resultados da participação dos aprendizes que dizem respeito à recepção dos textos literários, realizou-se através de uma sequência de atividades, que foi efetivada em quatro momentos. No primeiro momento, tivemos a motivação, em que os alunos concluintes da EJA, através de uma carta-convite, foram estimulados a conhecerem a IC como uma proposta pedagógica, possibilitando-lhes uma visão de como seria a abordagem em sala de aula. Após a leitura da carta-convite, foi aberto um debate sobre os benefícios da IC no cotidiano.

No segundo momento, ocorreu a introdução, quando os aprendizes responderam a um questionário simples, em que informaram sua biografia escolar, respondendo a perguntas, por exemplo: por que interromperam os estudos? Se já tiverem contato com a Língua Estrangeira, etc. Depois os alunos receberam um texto em LM sobre o gênero romance que foi mediado pelo pesquisador.

No terceiro momento, foi realizada a leitura dos textos literários, sendo dividida em três segmentos. No primeiro, em que os discentes receberam o excerto do texto literário *Les Misérables*, de Victor Hugo, em língua francesa, a atividade consistiu no reconhecimento, pelos alunos, de palavras ou frases parecidas com a Língua Materna (LM). Depois, os alunos ouviram o áudio¹ e, em seguida, leram o excerto realizando o estudo do texto, contendo 06 questões abertas. Após o estudo do texto, a turma recebeu o excerto na LM em cordel para que observassem como foram capazes de compreender a narrativa.

No segundo segmento, foi retomado o conceito da IC, lembrando a turma, o que já fora estudado dentro da proposta plurilíngue, por meio do excerto em língua francesa. Depois, foi entregue o excerto em língua espanhola de *D. Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Nessa atividade, os alunos realizaram a leitura do excerto, fizeram a audição² referente ao texto para, em seguida, desenvolver a atividade com o estudo do texto, contendo 05 questões, sendo a primeira de múltipla escolha e, as demais, abertas.

¹ Áudio em língua francesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ReovdkrqK6w>

² Áudio em língua espanhola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiygsZSbU7o>

Após o estudo do texto, houve um debate, para que a turma apresentasse as similaridades entre a língua espanhola e a língua portuguesa, além de apresentar suas impressões sobre o excerto do romance literário de Miguel de Cervantes.

No terceiro segmento, os alunos receberam o excerto em língua italiana, *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi. A atividade consistiu na leitura e compreensão do excerto, na audição³, seguida de um estudo do texto, contendo quatro questões abertas. Depois, os alunos receberam o excerto na LM, realizado por Monteiro Lobato que foi lido em voz alta pelo pesquisador. Em seguida, houve um debate apresentando as diferenças e semelhanças entre a língua italiana e a língua portuguesa.

No quarto e último momento, tivemos a interpretação, em que fizemos a adaptação dramatúrgica e os alunos realizaram uma encenação teatral com as três narrativas trabalhadas em sala de aula, para todos os alunos do turno da noite, no anfiteatro da escola (um espaço que não era utilizado, não havia nem energia no local), conduzindo-os a pensarem e a refletirem sobre os textos literários numa perspectiva atemporal, além de apresentarem a metodologia da IC, através das artes cênicas, desenvolvida dentro da sala de aula.

O texto dramatúrgico foi encenado e entregue para todos em uma simples publicação, que ficou como arquivo na biblioteca escolar, para estimular futuros pesquisadores para a proposta da IC.

Para finalizar a sequência de atividades, após a encenação teatral, os alunos participantes da pesquisa responderam a um questionário de autoavaliação contendo dez questões, sendo seis objetivas e quatro abertas para que pudessem expor a experiência que tiveram com a IC.

A seguir exemplos das atividades realizadas em sala de aula durante a investigação:

³ Áudio em língua italiana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xGO5Rvnjosw>

LIVRE PREMIER - UN JUSTE

Héroïsme de l'obéissance passive.

La porte s'ouvrit. Elle s'ouvrit vivement, toute grande, comme si quelqu'un la poussait avec énergie et résolution. Un homme entra. Cet homme, nous le connaissons déjà. C'est le voyageur que nous avons vu tout à l'heure errer cherchant un gîte.

Il entra, fit un pas, et s'arrêta, laissant la porte ouverte derrière lui. Il avait son sac sur l'épaule, son bâton à la main, une expression rude, hardie, fatiguée et violente dans les yeux. Le feu de la cheminée l'éclairait. Il était hideux. C'était une sinistre apparition.

Madame Magloire n'eut pas même la force de jeter un cri. Elle tressaillit, et resta béante. Mademoiselle Baptistine se retourna, aperçut l'homme qui entra et se dressa à demi d'effarement, puis, ramenant peu à peu sa tête vers la cheminée, elle se mit à regarder son frère et son visage redevint profondément calme et serein. L'évêque fixait sur l'homme un oeil tranquille.

Comme il ouvrait la bouche, sans doute pour demander au nouveau venu ce qu'il désirait, l'homme appuya ses deux mains à la fois sur son bâton, promena ses yeux tour à tour sur le vicillard et les femmes, et, sans attendre que l'évêque parlât, dit d'une voix haute: – Voici. Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. J'ai passé dix-neuf ans au bagne. Je suis libéré depuis quatre jours et en route pour Pontarlier qui est ma destination. Quatre jours et que je marche depuis Toulon.

Aujourd'hui, j'ai fait douze lieues à pied. Ce soir, en arrivant dans ce pays, j'ai été dans une auberge, on m'a renvoyé à cause de mon passeport jaune que j'avais montré à la mairie. Il avait fallu. J'ai été à une autre auberge. On m'a dit: Va-t-en! Chez l'un, chez l'autre. Personne n'a voulu de moi. J'ai été à la prison, le guichetier n'a pas ouvert. J'ai été dans la niche d'un chien. Ce chien m'a mordu et m'a chassé, comme s'il avait été un homme. On aurait dit qu'il savait qui j'étais. Je m'en suis allé dans les champs pour coucher à la belle étoile. Il n'y avait pas d'étoile. J'ai pensé qu'il pleuvrait, et qu'il n'y avait pas de bon Dieu pour empêcher de pleuvoir, et je suis rentré dans la ville pour y trouver le renforcement d'une porte. Là, dans la place, j'allais me coucher sur une pierre. Une bonne femme m'a montré votre maison et m'a dit: Frappe là. J'ai frappé. Qu'est-ce que c'est ici? Êtes-vous une auberge? J'ai de l'argent. Ma masse. Cent neuf francs quinze sous que j'ai gagnés au bagne par mon travail en dix-neuf ans. Je payerai. Qu'est-ce que cela me fait? J'ai de l'argent. Je suis très fatigué, douze lieues à pied, j'ai bien faim. Voulez-vous que je reste? – Madame Magloire, dit l'évêque, vous mettrez un couvert de plus.

Aluno 11 reconhecendo palavras.

Quadro 2: Compreendeu a narrativa? Houve dificuldade?

A4:

Sim, não foi porque foi fácil porque já ia mais preciso da língua portuguesa, não.

A6:

Sim porque estava mais visível e fácil de entender, não teve dificuldade.

A12:

Sim porque tinha muitas palavras que parecia ser da língua portuguesa.

A14:

Sim, teve mais compreensão com a ajuda da leitura do professor.

A18:

Sim, porque foi mais preciso do texto original.

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Quadro 6: O que mais chamou atenção em você nesse romance?

A3:

A revolta de pinoquio com o grilo, por que o grilo queria que pinoquio fosse para a escola

A8:

que pinoquio a Relação de pinoquio com o grilo - folante, que ele terminou matando ele.

A13:

o que me chamou mais atenção foi o fato de ~~pinoquio~~ ter assassinado o grilo porque o grilo queria que ele estivesse de

Fonte: pesquisa de campo – 2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula é um lugar para reflexão, bem como é um estímulo aos alunos a encontrarem novas possibilidades. O desafio de realizar a leitura literária através dos excertos literários nas línguas francesa, espanhola e italiana com aprendizes da EJA através da IC foi desafiador, mais ainda por despertá-los para outras leituras, haja vista que após nossa pesquisa os alunos solicitaram livros de outros autores com outras temáticas para que pudessem fazer outras leituras.

Os romances trabalhados: *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, como toda obra literária impactante, são narrativas que apresentam uma série de situações difíceis que permeiam também a realidade dos nossos alunos: assassinato, prisão, hospital, mentiras, dentre outras.

Desse modo, nossa pesquisa através da IC, foi apresentada pela leitura literária, permeada também pela abordagem da linguagem bakhtiniana, em que o dialogismo, a interação e alternância se fizeram presentes, na relação entre o aprendiz (leitor) e a leitura. A presença da abordagem vygostskiniana também esteve presente, apresentando a importância do pensamento, do desenvolvimento e da linguagem, quando ele nos remete

que existe certa analogia entre a interação mútua da língua materna e da língua estrangeira (VYGOTSKI, 2005).

Conforme nos assevera Capucho (2010), a intercompreensão vem corresponder ao que todos somos capazes, partindo da premissa que dá autonomia para que os aprendizes descubram suas capacidades e, possam enxergar outros caminhos no cotidiano. Entendemos que a leitura realizada pelos aprendizes, em cada texto clássico, oportunizou para que eles tivessem auto-confiança, estimulando-os a não perderem a esperança, pois como nos afirma Arroyo (2006), são jovens e adultos com uma história (social, racial, territorial) que tem que ser conhecida.

Portanto, acreditamos ser necessário ratificar que a nossa pesquisa⁴ foi realizada na EJA, no turno da noite, em uma escola situada em uma zona de conflitos sociais. Mas, realizar essa atividade naquele contexto sócio-educativo sinalizou que não podemos fechar nossos olhos, por isso acreditamos que este trabalho, pode ser uma representação de várias outras escolas do nosso país. Assim, como resultado, identificamos que os alunos puderam apreender os sentidos dos textos, com múltiplos olhares, abrindo-se para outros horizontes, possibilitando a reflexão e a sua própria criticidade enquanto formação humana.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, Selma. **Aquisição de saberes múltiplo: Galanet na universidade. REDINTER-Intercompreensão, 2.** Chamusca: Edições Cosmos / REDINTER, 2011. Disponível em: <http://redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf> Acesso em 05/06/2015.

ALAS-MARTINS, Selma. **A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue.** 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/117/2399> Acesso em 04/06/2015.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOREIRA, G.; SÁ, C. **Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE.** 2007. Disponível em: <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel1/2.pdf> Acesso em 20/06/2015.

ANDRADE, I.; BASTOS, M.; MARTINS, F; PINHO, A.S. Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a compreensão. **A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação.** Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2009. Disponível em:

⁴ Nossa pesquisa (dissertação): **Intercompreensão de Línguas Românicas e Literatura na Educação de Jovens e Adultos para a Formação Humana**, está disponível no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, através do link: https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQSZFkbGdkSDQwbkE/view

https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Downing/publication/290435659_La_intercomprension_en_lenguas_romanicas_conceptos_practicas_formacion/links/5697ec5008ae34f3cf1f29d9/La-intercomprension-en-lenguas-romanicas-conceptos-practicas-formacion.pdf Acesso em 20/06/2015.

ANDRADE, I.; ARAÚJO E SÁ, M. No palco... com Clara Ferrão Tavares: a intercompreensão como mote. In: **A Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas: Homenagem a Clara Ferrão Tavares**. Portugal: Edições Cosmos, 2014.

ARAÚJO E SÁ, M. A intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. In: **L I N G V A R V M A R E N A: Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto**. Volume 4. Portugal: Porto, 2013, p. 79 – 106. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11992.pdf> Acesso em 05/02/2016.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAR-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf Acesso em 17/04/2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 10ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CAPUCHO, M. F. **Ciência, ideologia e intervenção: a Intercompreensão para além das utopias**. Synergies Europe, V.1, nº5, 2010, p.101-113. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Europe5/capucho.pdf> Acesso em 14/06/2015.

CAPUCHO, M. F. **Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção**. REDINTER – Intercompreensão, 1. Chamusca, Edições Cosmos/REDINTER, 2010, p.85-102. Disponível em: http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercomprens%C3%A3o_1.pdf Acesso 11/06/2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O PAPEL/IMPORTÂNCIA DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA NA (INTER)COMPREENSÃO DE OUTRAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Mariana de Normando Lira
(PIVIC/UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz
(Orientadora – POSLE/UFCG)

Resumo: Pensada enquanto metodologia para o ensino de línguas estrangeiras a partir dos anos 1990, a Intercompreensão de Línguas Românicas (IC ou ILR) é um campo de estudo que vem ganhando espaço entre os estudiosos e pesquisadores no âmbito das Letras, sobretudo pensando na importância de oferecer aos estudantes uma formação plurilíngue e pluricultural. Nesse sentido, considerando que a IC busca aproveitar a proximidade linguística das línguas românicas e acredita que conhecer uma ou duas línguas romanas facilita a aquisição da competência receptiva das outras, temos como objetivo geral apresentar reflexões acerca da importância do português enquanto língua materna no processo de ensino e aprendizagem de outras línguas românicas considerando que suas proximidades podem favorecer tal processo e contribuem para que as diferenças apresentadas entre as línguas não sejam vistas como empecilho para que se estabeleça a compreensão e/ou a comunicação. Para tanto, realizaremos um estudo bibliográfico visitando pesquisadores da área, tais como Capucho (2009), Castellotti (2005), Blank (2009) e Neves (2013), além disso, tomaremos por base para nossas reflexões uma fábula italiana, intitulada “*L’uovo più bello*” cujo autor desconhecemos, buscando desenvolver estratégias de leitura para compreensão da mesma a fim de identificar de que forma a proximidade entre o italiano e o português podem ajudar na compreensão de tal texto mesmo que nunca tenhamos estudado a língua italiana. Os resultados iniciais evidenciam que o conhecimento do português língua materna muito contribui com a compreensão de outras línguas românicas dada sua familiaridade.

Palavras-chave: Línguas românicas; Estratégias de leitura; Língua materna.

INTRODUÇÃO

Pensada enquanto metodologia para o ensino de línguas estrangeiras a partir dos anos 1990, a Intercompreensão de Línguas Românicas (IC ou ILR) é um campo de estudo que vem ganhando espaço entre os estudiosos e pesquisadores no âmbito das Letras, sobretudo pensando na importância de oferecer aos estudantes uma formação plurilíngue e pluricultural. Nesse processo, a língua materna ou outra língua estrangeira que o aprendiz detenha o conhecimento é fundamental para aproveitar a proximidade linguística das línguas românicas e assim poder desenvolver estratégias para se compreender as línguas até então desconhecidas.

Assim, compreendendo que conhecer uma ou duas línguas românicas facilita a aquisição da competência receptiva das outras, temos como objetivo geral apresentar reflexões acerca da importância do português enquanto língua materna no processo de ensino e aprendizagem de outras línguas românicas considerando que suas proximidades podem favorecer tal processo e contribuem para que as diferenças apresentadas entre as línguas não sejam vistas como empecilho para que se estabeleça a compreensão e a comunicação. Especificamente, buscamos verificar, a partir de uma fábula na língua Italiana, a semelhança de vocabulário entre o português e as demais línguas românicas; bem como buscar desenvolver estratégias de compreensão do texto em LE a partir dos conhecimentos da LM.

Para tanto, realizaremos um estudo bibliográfico visitando pesquisadores da área, tais como Capucho (2009), Castellotti (2005) e Blank (2009), além disso, tomaremos por base para nossas reflexões uma fábula italiana, intitulada “*L’uovo più bello*” cujo autor desconhecemos, buscando desenvolver estratégias de leitura para compreensão da mesma a fim de identificar de que forma a proximidade entre o italiano e o português podem ajudar na compreensão de tal texto mesmo que nunca tenhamos estudado a língua italiana.

Nosso trabalho encontra-se dividido em três partes além desta introdução, na primeira trazemos reflexões teóricas sobre Intercompreensão de Línguas Românicas, a presença da língua materna em aulas de língua estrangeira e das estratégias de leitura. Em seguida, apresentaremos e discutiremos nossos resultados e, por fim, trazemos nossas considerações finais.

1. A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS: A LÍNGUA MATERNA FAVORECENDO A COMPREENSÃO DAS ESTRANGEIRAS.

Muitas são as discussões no âmbito das letras a respeito da necessidade de oferecer aos nossos estudantes uma aprendizagem plurilíngue e pluricultural, pensando tanto no aperfeiçoamento linguístico como em relação ao desenvolvimento de abertura para as diferenças culturais existentes no mundo e a importância do respeito a essas diferenças.

Nesse sentido, vemos a metodologia da IC como um caminho possível para uma aprendizagem como esta, com uma visão ampla acerca do ensino e aprendizagem de línguas. A intercompreensão de línguas românicas, ou seja: catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno leva o aprendiz ao desenvolvimento de habilidades linguísticas voltadas para o plurilinguismo, uma vez que seu princípio é, como afirma Lima (2015, p. 29), “o sujeito ser capaz de comunicar-se desenvolvendo estratégias de compreensão entre as línguas que tiveram sua raiz na mesma família de línguas”.

Assim, para o desenvolvimento da metodologia da IC é fundamental explorar os conhecimentos dos estudantes em relação a sua língua materna ou outra que ele tenha aprendido, pois a proximidade entre as línguas aparentadas é o elemento chave para a (inter)compreensão de uma língua até então desconhecida. Não é raro encontrar questões relacionadas ao papel da língua materna no ensino de línguas estrangeiras, e esta é normalmente pensada de maneira essencialmente negativa: para progredir é necessário esquecer a LM. E assim, de acordo com Blank (2009):

criam-se certas leis no ensino de L2 que acabam gerando mitos e crenças que somente obstaculizam o processo de aprendizagem. Para ilustrar essa prática, pode-se citar a idéia muito difundida de que sempre se deve trabalhar as quatro habilidades linguísticas (com ênfase na habilidade oral) e que, para aprender uma língua estrangeira, é necessário aprender a pensar nessa língua, sem lançar mão, jamais, do recurso à língua materna do aluno. Trata-se, certamente, de uma tentativa irracional de transformar o aprendiz de L2 num nativo, o que, grosso modo, caracteriza-se numa postura que possui grande responsabilidade no fracasso atual do ensino de L2. (BLANK, 2009, p. 1).

Assim, a língua materna pode ser considerada uma referência a partir da qual podemos adquirir as competências linguísticas das outras, é impossível que o aprendiz

anule o conhecimento da sua língua materna enquanto ainda está aprendendo outra. Assim, a língua materna deve ser vista como auxílio nesse processo e não como um empecilho. De acordo com Castellotti (2005, p. 57), “a utilização da língua materna se mostra normalmente quando o objetivo principal não é dominar o código linguístico, mas sobretudo a apropriação de informações de caráter sociocultural”. O que nos leva a pensar no objetivo da IC, que não é que a pessoa tenha domínio das línguas estrangeiras, mas que possa desenvolver estratégias para que haja a compreensão, podendo-se então utilizar a língua materna a seu favor.

Nesse sentido, ao tratar da leitura Kleiman (2000) fala da importância de explorar as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, que lhes permitem fazer previsões e inferências sobre o texto, considerando que o leitor constrói um significado global para o texto. Procurando pistas formais, ele aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento de mundo. Assim, é imprescindível que para pormos a IC em prática pensemos em estratégias de compreensão do texto em línguas estrangeiras.

Nesse contexto, ao discorrer sobre estratégias de intercompreensão, Carola (2015) afirma que entre as estratégias empregadas na IC estão a *transferência*, a *inferência lexical* e a *atividade metalinguística*. No caso das línguas aparentadas, a base da transferência é a proximidade linguística que está ligada a percepção da transparência ou opacidade das palavras. Já a inferência lexical diz respeito a utilizar o sentido de elementos já conhecidos para se compreender os elementos novos/desconhecidos. A atividade metalinguística por sua vez surge quando uma transferência suscita uma reflexão explícita sobre as línguas.

2. DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS PARA A HABILIDADE DE INTERCOMPREENDER

Nesta parte do trabalho, desenvolveremos nossas discussões a partir do aporte teórico supracitado e da fábula em língua italiana *L'uovo più bello*, cuja autoria desconhecemos, o interesse pela fábula surgiu através de uma experiência pessoal que diz respeito à compreensão da mesma sem nunca haver estudado a língua italiana. Vejamos a fábula a seguir:

L'uovo più bello

(Desconhecemos a autoria)



C'erano una volta tre gallinelle: Pallina, Gambetta e Piumetta. Litigavano sempre perchè ognuna sosteneva di essere la più bella.

Pallina aveva i vestiti più eleganti. Gambetta aveva le più belle gambe. Piumetta sfoggiava una cresta davvero superba. Siccome non riuscivano a mettersi d'accordo, decisero di chiedere consiglio al Re:

- Quella che deporrà l'uovo più bello sarà proclamata vincitrice e diventerà principessa!-

Per prima toccò a Pallina. Si accomodò tra l'erba, stando ben attenta a non sporcarsi il vestitino; e dopo pochissimo tempo era di nuovo in piedi. Si fece da parte e tutto intorno si udì un lungo OOOHHH! di meraviglia. Non si era mai vista una cosa simile: un uovo di forma perfetta, bianco come la neve, senza una macchiolina, liscio e lucente come fosse di marmo.

-Più perfetto di così non è possibile!- Esclamò il Re, e tutti furono d'accordo.

Quando toccò a Gambetta alcuni pensarono che quella poverina non aveva possibilità di vincere: si può superare la perfezione? Dopo una decina di minuti ecco Gambetta alzarsi agile e leggera. Il Re batté le mani con entusiasmo: aveva davanti agli occhi un uovo gigantesco, grosso da far invidia ad uno struzzo! -Più pesante di così non è possibile!- Esclamò.

Nel frattempo Piumetta si sistemò al suo posto. Stava con gli occhi bassi mentre tutti la guardavano pensando che non aveva speranza. Poi si alzò. Tra l'erba apparve un uovo quadrato, così straordinario come nessuno aveva visto mai. Gli spigoli sembravano tracciati col righello ed ogni faccia aveva un colore diverso. - Più originale di così non è possibile!- Esclamò il Re.

Non si poteva dire quale fosse l'uovo più bello e nemmeno il Re sapeva cosa fare. E fu così che diventarono principesse tutte e tre: Pallina, Gambetta e Piumetta. **MORALE: ognuno, seppur diverso, ha differenti talentos e qualità.**

De modo geral, essa fábula conta a história de três galinhas que se acham muito bonitas e para decidir qual delas é, de fato, a mais bonita, resolvem que cada uma porá um ovo e a galinha que pôr o ovo mais bonito será a vencedora e se tornará princesa. Assim, elas põem os ovos e são todos muito diferentes e bonitos, não havendo como escolher apenas um ganhador. A moral da fábula é, portanto, que todos, embora diferentes, possuem talentos e qualidades.

Através desta fábula podemos desenvolver algumas estratégias que podem nos levar a compreendê-la mesmo que nunca tenhamos estudado a língua italiana. A primeira que podemos citar é a inferência lexical, a qual podemos exemplificar com a frase “*C'erano una volta*”, pois mesmo que não conheçamos a língua italiana é possível através do conhecimento de que as histórias infantis começam com “Era uma vez” inferir que este é o significado original. Além disso, outra estratégia utilizada é o auxílio das imagens, que não devem estar presentes no texto apenas por ser um elemento lúdico, mas deve auxiliar os alunos na compreensão. Neste exemplo, vemos a imagem de três ovos, a mesma quantidade falada na história, e estão com lacinhos dando uma ideia da relação dos ovos com a beleza e do significado da palavra contida no título: “*uovo*”.

A releitura é sem dúvida outra estratégia importante, pois na primeira leitura é possível apenas perceber detalhes mais gerais do texto e pode-se deixar passar alguma informação importante. Nesse momento a leitura será mais fluida e nos dá a possibilidade de uma melhor compreensão do texto. Ainda, uma estratégia a ser utilizada pelo professor é possibilitar que os alunos ouçam a pronúncia das palavras, pois há palavras que não se parecem com o português na escrita, mas tem semelhança oralmente como é o caso do “*perchè*” e “*che*”.

Além disso, explorar os conhecimentos prévio, textual e linguístico dos alunos é fundamental para aproximá-los do texto, trata-se de partir daquilo que o aluno já conhece para não tornar uma atividade difícil ou até mesmo impossível de realizar. Ainda, não podemos deixar de citar a importância de apresentar novas culturas aos estudantes, algo que é possível através da língua e que poderá ampliar a visão destes em relação as

diferenças existentes no mundo e da necessidade de respeitá-las. Outrossim, a fábula é uma possibilidade para isso, uma vez que vem sempre carregada de ensinamentos.

Vejamos, no quadro a seguir algumas palavras retiradas da fábula em diferentes línguas:

Quadro 1: Mesma palavra em diferentes línguas

PALAVRA EM ITALIANO	OUTRAS LÍNGUAS			
	PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	FRANCÊS	INGLÊS
Uovo	Ovo	Huevo	Œuf	Egg
Bello	Belo	Bello	Bel	Beautiful
Sempre	Sempre	Siempre	Toujours	Always
Talenti	Talento	Talento	Talent	Talent
Proclamata	Proclamada	Proclamada	Proclamé	Proclaimed
Vincitrice	Vencedora	Ganadora	Gagnante	Winner
Principessa	Princesa	Princesa	Princesse	Princess
Neve	Neve	Nieve	Neige	Snow
Perfetto	Perfeito	Perfecto	Parfait	Perfect
Possibile	Possível	Posible	Possible	Possible

Através desse quadro, podemos melhor visualizar a semelhança entre várias palavras encontradas na fábula com outras línguas românicas. Já em relação à língua inglesa, que é de origem germânica, podemos perceber que há bem mais diferenças entre tais palavras. O que nos leva a compreender a importância do português na compreensão das outras línguas românicas, a exemplo do Italiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dominar uma língua é fundamental para que se haja uma compreensão aprimorada e fluída no que diz respeito às habilidades escritas e orais concernentes à aprendizagem de línguas, no entanto, como pudemos ver no decorrer deste trabalho, não é necessário dominar uma língua estrangeira românica para que haja compreensão e comunicação entre essas, uma vez que podemos desenvolver estratégias aproveitando a familiaridade das mesmas.

Logo, é preciso pensar o lugar do plurilinguismo em sala de aula e se questionar sobre qual pode ser um caminho mais proveitoso para o desenvolvimento dos estudantes pensando além das questões linguísticas e além do “cada um na sua língua”. Não podemos mais falar de línguas grandes ou maiores e esquecer que todas elas têm sua contribuição na história do mundo. É indispensável que no cenário atual haja uma sensibilização e uma conscientização para a pluralidade linguística e cultural existente no mundo.

REFERÊNCIAS

BLANK, Cíntia Ávila. *A intercompreensão em línguas romanas*. Revista Hispeci&Lema / Organizada pelas Faculdades Integradas Fafibe - Bebedouro, SP; 2009.

CAROLA, C.H. *Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo*. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTELLOTTI, V. *Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé International. Paris, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *A concepção escolar da leitura*. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LIMA, Carmelia Pereira de. *Intercompreensão de línguas românicas: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no ensino fundamental*. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FORMAÇÃO CRÍTICA NA AÇÃO: EXPANDINDO HORIZONTES ATRAVÉS DE UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento (PROBEX/UFCG)

Philippe Pereira Borba de Araújo (POSLE/UFCG)

Resumo: São amplamente documentadas as dificuldades dos professores de línguas em seus anos iniciais de prática, dado o abismo que separa a teoria estudada na graduação da realidade das escolas públicas brasileiras, como atesta Bagno (2005). Essa distância entre a realidade da prática e as reflexões nos cursos de graduação parece contribuir de forma significativa para inseguranças e bloqueios que dificultam o exercício de uma prática transformadora. Diante desses problemas, e tendo em vista a necessidade de uma formação crítica para inserção destes professores em formação nas escolas de ensino regular, o presente trabalho objetiva analisar a experiência de uma professora em formação do curso de Licenciatura em Letras – Língua portuguesa e Língua Francesa (UFCG) inserida no projeto Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância: a Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a Diversidade Linguística e Cultural. O projeto está sendo desenvolvido nas turmas de 4º e 5º ano de uma escola pública em Campina Grande - PB. Nossa análise foi realizada a partir das notas de campo da professora. Destacamos as soluções encontradas por ela para os desafios dessa prática e o impacto dessas escolhas na sua formação profissional. Para isso, fundamentamos nosso trabalho nos estudos de Liberali (2012) a respeito da linguagem da formação crítica e nos estudos de Magalhães (2011; 2014) sobre o papel da colaboração para a formação de professores. A análise das notas de campo sugere que essa experiência de ensino de línguas românicas contribuiu para a formação crítica da professora em questão.

Palavras-chave: Formação de professor de LE; Línguas românicas; Escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos contextos de pesquisa contemporâneos, tem-se reafirmado cada vez mais a imanência entre teoria e prática (MAGALHÃES, 2011). No entanto, o que se percebe nas pesquisas parece não alcançar os contextos de formação de professores. Nessa direção, Bagno e Rangel (2005) afirmam o seguinte:

Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas [...]. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 64-65).

De acordo com os autores há também “um certo desprezo pela formação de futuros docentes da escola fundamental e média, como se não fosse essa a vocação quase natural dos cursos de Letras.” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 65). Ou seja, a universidade tem se configurado como o lugar da teoria, enquanto que o lugar da prática seria fora dela.

Acreditamos, no entanto, que não apenas a prática tem papel fundamental na formação docente, como também é a partir dela que se transformam as teorias. Nesse sentido, a formação de professores precisa partir de um processo dialético, no qual a prática leva à reflexão teórica, e a teoria leva a uma prática transformada.

Neste trabalho, partimos da seguinte questão norteadora: de que forma a participação da professora na experiência de ensinar italiano na abordagem da IC em um projeto de extensão transformou seu olhar a respeito do ensino de línguas? Nesse sentido, temos por objetivo ressaltar como as reflexões da professora a respeito de sua prática no projeto de extensão contribuíram para a sua formação como docente. Pretendemos mostrar aqui como o espaço para a prática, associada à reflexão teórica, tiveram um impacto fundamental na transformação do sujeito da nossa pesquisa.

A INTERCOMPREENSÃO EM UM CONTEXTO REAL

A Intercompreensão (IC) é uma prática antiga reportada numa tradição de práticas comunicativas entre habitantes de regiões limítrofes ou inserida nas vivências dos viajantes de todos os tempos. Compreender de forma recíproca línguas diferentes é algo natural, como aponta Capucho (2010, p. 103): “De facto, alguns indivíduos são capazes de realizar espontaneamente (diríamos mesmo «naturalmente») processos de IC, quando se encontram perante uma língua estrangeira desconhecida ou pouco conhecida”. Dentro do ensino de línguas românicas o processo de IC se torna ainda mais fácil e corrente, já que estas línguas apresentam inúmeras similaridades por se originarem do latim.

Apesar de antiga, a IC só foi recuperada há cerca de vinte anos por investigadores de âmbitos como a Didática de Línguas, a Linguística Aplicada e a Linguística

Contrastiva. Desde então, inúmeros projetos foram desenvolvidos, a grande maioria financiados pela Comissão europeia. Contudo, a IC ainda é um conceito não partilhado pela sociedade em geral. De acordo com Capucho (2010), a utilidade da IC só poderá ser partilhada se ela for aplicada em contextos reais. É por esta razão que o conceito de IC não pode ficar confinado aos meios acadêmicos: pois assim perderia todo o seu potencial formativo, educativo e social. Os projetos de extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES) representam, assim, uma oportunidade para o desenvolvimento prático de IC no contexto de ensino de línguas estrangeiras no espaço escolar. Este tipo de ação, no caso aqui discutido, viabiliza também a imersão de professores em formação no contexto didático da IC, que trabalha de forma transversal e considera tanto os conhecimentos anteriores de outras línguas como as proximidades das línguas trabalhadas, de forma a incentivar o plurilinguismo.

O PAPEL DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS

Destacamos o potencial das ações de extensão na universidade não só para a transformação das realidades locais, como também como um espaço ímpar para a formação docente. Ou seja, ao ir além da tradicional ênfase no ensino, a universidade amplia as possibilidades de formação de profissionais mais críticos.

Para Liberali (2012, p. 32), “a formação de um educador crítico perpassa, dentre outros aspectos, pela abertura de oportunidades para que os professores descrevam e analisem suas práticas, com o objetivo de transformar suas formas de agir”. Conforme a autora, refletir criticamente significa “rever sua ação de uma maneira informada” (LIBERALI, 2012, p. 38). Para isso, se faz necessário, em primeiro lugar, a descrição detalhada das ações desenvolvidas em sala de aula. O descrever é entendido, assim, como “a palavra que o educador usa do seu lugar de praticante, para falar sobre sua própria ação” (LIBERALI, 2012, p. 38).

A linguagem tem, neste processo, papel fundamental no desenvolvimento de uma “zona de conflitos” (MAGALHÃES, 2014, p. 42) que irá propiciar a transformação das ações nos contextos futuros a partir da reflexão crítica. Em outras palavras, podemos afirmar que a ação de descrever as ações, seguida de um processo reflexivo e crítico acerca destas possibilita ao educador em formação um momento singular de ampliação dos seus próprios horizontes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo parte de ações desenvolvidas no projeto Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância: a Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a Diversidade Linguística e Cultural. O projeto está sendo desenvolvido nas turmas de 4º e 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande, Paraíba. As aulas acontecem toda segunda-feira e têm duração de uma hora. O objetivo

principal deste projeto de extensão é promover a sensibilização das crianças para três línguas estrangeiras modernas (italiano, francês e espanhol) pelos caminhos da IC.

O trabalho é baseado em quatro diários produzidos por uma estudante de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, que está atuando como professora de italiano no referido projeto. Os diários foram produzidos nos dias 25 de setembro, 02, 23 e 30 de outubro de 2017, e nestes a professora descreve as ações desenvolvidas e suas impressões acerca de seu papel como docente ao final das aulas de italiano por ela ministradas. Após leitura dos diários, selecionamos e numeramos dez excertos para compor o nosso corpus.

UM OLHAR PARA OS DIÁRIOS: TRANSFORMAÇÕES EM CURSO

Podemos observar, com base em alguns trechos das notas de campo, como a realidade prática dentro de uma abordagem de IC de línguas românicas faz com que a professora compreenda o processo de ensino de línguas estrangeiras para crianças de escola pública, e reflita sobre a própria prática. Durante seu processo de reflexão também houve mudança de atitude. Percebemos essa mudança no primeiro excerto, retirado do diário de 25 de setembro de 2017, depois da aula no 5º ano:

Excerto 1: Percebo que a turma está muito mais entusiasmada com as aulas, muito mais interessada, desde que começamos a produzir as aulas a partir de jogos ao invés de ficarmos somente expondo os conteúdos, como fizemos em uma das primeiras aulas. (Fonte: diário do dia 25/09/2017).

Verificamos, no excerto acima, que a professora constatou na prática que aulas demasiadamente expositivas não funcionam na prática de ensino de língua estrangeira para crianças, é necessário o uso de atividades mais interativas, como jogos, para despertar nos alunos a motivação necessária para trabalhar com a língua italiana em sala de aula. A professora consegue compreender de forma efetiva que as crianças são naturalmente mais dinâmicas e que isso não pode ser visto de forma negativa, isso fica evidente no excerto 2, a seguir.

Excerto 2: O 5º ano é mais inquieto, e é por isso que precisamos usar essa energia a favor do ensino-aprendizagem e não a ignorar ou apenas nomeá-la de indisciplina, pois **criança tem muita energia para gastar e isso não é ruim**, acredito que o bingo e a paródia de hoje trouxeram diversão e aprendizado para as crianças. (Grifo nosso. Fonte: diário do dia 25/09/2017).

É importante destacar também que, a experiência prática dentro de uma abordagem de IC faz com que a professora consiga entender o impacto do ensino de línguas estrangeiras na escola, isso fica claro no excerto 3, a seguir.

Excerto 3: No final da aula a professora nos contou o quanto ela acha importante essa extensão para a vida das crianças, já que elas não têm muitas oportunidades de aprender uma língua estrangeira ela nos contou também que sempre gostou de espanhol, mas nunca se dedicou a língua, mas agora estava mais empolgada para estudar por causa das nossas aulas. **A realidade da escola pública me faz refletir sobre a educação e como ela pode ser transformadora, para todas as pessoas envolvidas com o ensino-aprendizagem.** (Grifo nosso. Fonte: diário do dia 25/09/2017).

Ainda dentro do contexto de IC, a professora conseguiu observar também um princípio de IC em sua prática, esse princípio propõe que o conhecimento de uma ou duas línguas românicas pode facilitar o aprendizado de outra língua da mesma família. Isto é percebido pela professora durante a sua aula no 4º ano, relatada no diário do dia 02 de outubro de 2017:

Excerto 4: É nítido que os alunos sentem **conforto** com a língua italiana pelo fato da mesma apresentar inúmeras semelhanças com a língua portuguesa (...) as mudanças estão mais no plano fonético do que no registro escrito. Mesmo assim ninguém reclama do Italiano, ninguém diz que é difícil, acredito que isso esteja ligado as similaridades do português e do italiano. (Grifo nosso. Fonte: diário do dia 02/10/2017).

No mesmo diário a professora consegue viver de forma prática a interação professor/aluno e perceber a sua importância tanto para a construção do conhecimento como para o planejamento das aulas, destacando como a sinceridade das crianças foram de fundamental importância para a produção das aulas:

Excerto 5: No final algumas crianças disseram que gostaram da aula, percebo que trabalhar com criança é trabalhar com **sinceridade e honestidade**, e isso ajuda-nos a mudar nossa metodologia conforme o que os alunos expõem. (Grifo nosso. Fonte: diário do dia 02/10/2017).

Nos diários produzidos nos dias 23 e 30 de outubro de 2017, a professora relata a experiência dos alunos do 5º e 4º ano com a interação com uma nativa francesa, é interessante destacar que mesmo que a professora priorize os assuntos relacionados à língua italiana, dentro de um contexto de uma proposta de IC, todas as línguas estão muito presentes na vida dos alunos e na vida da equipe que compõem o projeto. Seguem alguns trechos que destacam a interação dos alunos com a estrangeira:

Excerto 6: Inicialmente nós pedimos que os alunos adivinhassem de onde ela era, alguns disseram que ela era portuguesa ou até mesmo brasileira, só que de outra região, outros disseram que ela era espanhola pelo fato dela ter falado um pouco de espanhol, finalmente depois que ela falou francês as crianças apostaram que ela era francesa. (Fonte: diário do dia 23/10/2017).

Excerto 7: Ela fez algumas perguntas em francês e eles traduziram com uma relativa facilidade, algumas pessoas específicas se demonstraram bem interessadas, porém muitas não se interessaram, **ficavam cobrando que a francesa falasse em português**, dizendo que não entendiam a língua dela. (Grifo nosso. Fonte: diário do dia 23/10/2017).

Excerto 8: As crianças do 4º ano foram mais receptivas com a francesa que as crianças do 5º ano, inicialmente elas também pediram para que as crianças falassem em português, mas depois elas se acostumaram e ficaram muito animadas. A gente começou perguntando da onde ela era, com o intuito deles adivinharem mesmo pelo sotaque ou pela aparência que ela era francesa, mas eles também demoraram muito para adivinhar. (Fonte: diário do dia 30/10/2017).

Percebemos, nos excertos acima, que os alunos apresentam mais desconforto com a língua francesa do que com a língua italiana, por isso eles pediram para a francesa falar em português, já que eles não conseguem entender com tanta clareza o francês. Porém, no último excerto, a professora observou que, depois de um tempo, eles se acostumaram com a moça falando francês e ficaram bem mais animados que a turma do 5º ano, segundo a professora essa desanimação pode ter sido motivada por outras questões:

Excerto 9: No final um aluno pediu para a gente passar as músicas em italiano, músicas que comentamos que íamos ensaiar com eles para o evento de natal que iremos realizar na UFCG, o aluno disse que eles iam ter muita atividade depois da aula da gente. **Os alunos estavam realizando uma prova quando**

chegamos, isto influenciou muito o comportamento dos alunos, por isso os mesmos estavam muito estressados e agoniados. (Grifo nosso. Fonte: diário do dia 23/10/2017).

Notamos, no excerto acima, que a professora percebeu que os alunos estavam desanimados por causa das provas e atividades que estavam realizando, pois, as mesmas às vezes acabam sendo é sinônimo de castigo. E é na aula de língua estrangeira que o aluno consegue alguma diversão dentro do espaço escolar, já que o mesmo não tem obrigação de aprender a língua estrangeira e nem tão pouco se submeterá a uma prova avaliativa. A professora conseguiu observar na prática que o estado emocional dos alunos é um fator fundamental para a construção das aulas, e que este estado é condicionado por inúmeros outros fatores que escapam da aula de língua italiana.

Com base nos trechos dos diários podemos afirmar que, a professora em questão parece entender que as crianças precisam se divertir durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa diversão e a abordagem de IC deixam as crianças mais confortáveis para o aprendizado da língua estrangeira, o retorno das aulas divertidas é dado pelas próprias crianças que são muito sinceras, como observamos no trecho a seguir:

Excerto 10: Hoje uma menina me chamou sorrindo dizendo que a paródia que tínhamos feito com os dias da semana na aula passada não saía da cabeça dela, muitas crianças gostaram dessa aula, porque nós fizemos uma paródia com os dias da semana em italiano a partir da música “despacito”, que eles aparentemente gostam muito. Ela ficou me pedindo para cantar a música novamente, me senti contente por ver que a maioria das crianças se divertiram nessa aula. (Fonte: diário do dia 30/10/2017).

Observamos nesse trecho que a aluna gostou muito da atividade, provavelmente porque a aula foi construída a partir de uma música que faz parte da realidade das crianças, aproximando assim o italiano a vida dos alunos e trazendo a diversão que as crianças necessitam. Esse retorno é de fundamental importância para a professora que consegue enxergar os resultados da sua prática pedagógica e também compreende melhor como se dá a aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com este trabalho que a oportunidade de participar como professora no projeto de ensino de línguas românicas na rede pública ampliou os horizontes do sujeito da nossa pesquisa. Com isto, este trabalho vem a enfatizar a necessidade de abertura de cada vez mais espaços nas universidades para que a formação docente se dê

de forma a evidenciar crescentemente o caráter dialético e indissociável entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. R.B.L.A., v. 5, n. 1, 2005.

CAPUCHO, Maria Filomena. **Ciência, ideologia, intervenção. A intercompreensão para além das utopias**. Disponível em: < <https://gerflint.fr/Base/Europe5/capucho.pdf>>. Acesso em 07 nov.2017.

CAPUCHO, Maria Filomena. **INTERCOMPREENSÃO : diálogos no presente e para o futuro**. Disponível em: < http://www.ha.ax/erik/IC/Intermarfiles/Dlv_21_Academic_Papers/P1_IC-di%E1logos.pdf>. Acesso em 08 nov.2017.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. **Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores**. In: MATEUS, E.;

OLIVEIRA, N. B. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 13-40.

Grupo de Discussão 6:

ESTUDOS DE LITERATURAS AFRICANAS



O SILENCIAMENTO DA MULHER NEGRA EM *NINGUÉM MATOU SUHURA*, DE LÍLIA MOMPLÉ, & *ANA DAVENGA*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Rodrigo Nunes de Souza¹
Maria Marta Nóbrega (Orientadora/UFCG)

Resumo: A perspectiva de que a mulher negra sofre, dentro do processo de identidade, um silenciamento, muitas vezes, motivado por diferentes fatores, será refletida neste trabalho, cujo objetivo visa analisar, comparativamente, as personagens dos contos *Ninguém matou Suhura*, da moçambicana Lília Momplé, e *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo. A forma como são representadas essas mulheres negras nos direciona a um silenciamento voltado a marcas, muitas vezes, centralizadas em representações que já estão, há muito tempo, estereotipadas socialmente. Desta forma, as realidades em que essas personagens estão inseridas contribuem para que suas vozes sejam caladas e, de certa forma, submetidas às imposições que, ainda hoje, permanecem nas sociedades que serviram de base para a criação das narrativas. Se faz importante enfatizar as localidades nas quais Lília e Conceição estão inseridas: a realidade que condiciona para o silenciamento, em Moçambique e no Brasil, faz com que as personagens *acatem* aquilo que estão, invariavelmente, destinadas às suas vidas. Assim, buscar-se-á um perfil comparativo entre as duas personagens, enfocando suas respectivas localidades e os

¹ Discente do programa de Pós-graduação em Linguagem & Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, na área de Estudos Literários. Sua pesquisa destaca os estereótipos voltados à mulher-negra na literatura moçambicana e brasileira, com ênfase nas obras de Lília Momplé e Conceição Evaristo, bem como o trabalho na desconstrução desses estereótipos na sala de aula, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Marta Nóbrega. Bolsista do Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.

modos que as levam ao silenciamento, ao estereótipo e àquilo que, culturalmente volta-se à representação da mulher negra. Para isso, buscou-se nas ideias de SILVA (2014), CÔRTEZ (2010), GUIMARÃES (2014) apoio teórico no que diz respeito à representação do silenciamento da mulher negra nos contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo.

Palavras-chave: Mulher negra; Silenciamento; Estereótipo.

1. INTRODUÇÃO

Se analisarmos a trajetória da mulher negra na sociedade, deparamo-nos com uma série de fatores que contribuem para que as suas vozes sejam silenciadas e direcionadas a estereótipos que, geralmente, são diretamente ligados à população negra. Quando esses fatores são transportados para os textos literários, percebe-se que as personagens acabam retratando esses estereótipos que, em diversos níveis, retratam as situações pelas quais as mulheres negras passam.

Este trabalho destaca como as personagens dos contos *Ninguém matou Suhura*, de Lília Momplé, e *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, conseguem retratar os estereótipos direcionados às mulheres negras, em contexto moçambicano e brasileiro, dentro do viés do silenciamento. A forma como as personagens Suhura e Ana são silenciadas e se silenciam, deriva-se de fatores que contemplam o lugar da mulher negra na sociedade. O recurso que as autoras se utilizam para isso visa evidenciar como os estereótipos, muitas vezes, são calcados pela história e pelo contexto sociocultural em que estão inseridas.

Assim, serão analisadas, além das protagonistas de ambos os contos, as personagens secundárias que também são silenciadas e como o silenciamento acaba atingindo, de certa forma, outras personagens, visto que, ao se tratar de silêncio sócio-histórico-cultural, vemos que, com menos ou mais intensidade, as personagens acabam se rendendo ao que, comumente já se espera e se direciona a uma mulher negra.

2. O CONCEITO DE SILENCIAMENTO

Conforme o Dicionário Online de Língua Portuguesa, o termo *silenciamento* deriva-se de *silenciar*. Mais precisamente, este termo assume dois significados:

1- *Ficar em silêncio; calar-se;*

2- *Fazer calar.*

Nos contos em estudo, os dois conceitos são aplicáveis, visto que as personagens, principais e secundárias, silenciam-se e, mais grosseiramente, são silenciadas. Para isso, os fatores anteriormente citados são necessários para compreendermos o porquê destas personagens silenciarem-se e serem silenciadas.

Em *Ninguém matou Suhura*, de Lília Momplé, a questão do silenciamento nos é apresentada desde a primeira parte. Neste momento, Suhura, a personagem principal, não

é a principal vítima desse silenciamento. Quem se silencia, perante às ordens do pai, o Senhor Administrador, é Manuela. Esta decide silenciar-se, pois, não acatando aquilo que o pai, a mãe, D. Inácia, e a sociedade esperam de/para uma mulher, Manuela infringe as regras e torna-se uma voz diferente daquelas que, normalmente, se esperaria de uma moça moçambicana:

Entretanto, este [Senhor Administrador] dirige-se ao quarto da esposa onde é hábito fazer a distribuição de <<ofertas>>. Risos e exclamações se surpresa alegram o ambiente, pois todos apreciam os presentes que recebem. *Todos menos Manuela, a filha mais velha, que o pai considera uma rapariga estranha e difícil. Em geral recusa-se a receber a oferta que lhe é destinada, alegando mil pretextos. Ou então, aceita-a de lábios apertados e expressão carrancuda como agora.* (MOMPLÉ, 2009, p. 67. Grifo nosso).

Assim como na narrativa de Lília Momplé, em *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo, antes da personagem principal, uma secundária é quem passa pelo processo de silenciamento: Maria Agonia. Esta é silenciada por Davenga, personagem que a conduz ao silenciamento após *matá-la*. Dona de uma voz ativa, quebrando, de certa forma, com o comportamento esperado de uma mulher, Maria Agonia “saiu do meio dos outros, passou por ele [Davenga] e fez um sinal” (EVARISTO, 2014, p. 27). Ao decidir casar-se com esta mulher que mexeu com sua cabeça, Davenga a silencia, mesmo que a mando de um comparsa, porque Maria Agonia recusa o pedido de casamento daquele homem tão avesso à sua realidade:

Maria Agonia *reagiu*. Vê só se ela, crente, filha de pastor, instruída, iria deixar tudo e morar com um marginal, com bandido? Davenga se revoltou. Ah! Então era isso? Só prazer? Só o gostoso? Só aquilo na cama? Saiu dali novamente a Bíblia? Mandou que a mulher se vestisse. Ela ainda se *negou*. Estava querendo mais. Estava precisando do prazer que ele, só ele, era capaz de dar. Saíram juntos do motel, a certa altura, como sempre ele desceu do carro e caminhou sozinho. Não havia de ser nada. Tinha alguém a serviço dele. *Dias depois, a seguinte manchete: ‘Filha de pastor apareceu nua e toda perfurada de balas. Tinha ao lado do corpo uma Bíblia. A moça cultivava o hábito de visitar os presídios para levar a palavra de Deus’.* (EVARISTO, 2014, p. 27-28. Grifo nosso)

Assim, percebe-se que, tanto Manuela quanto Maria Agonia, são duas representantes do silenciamento. Impõe-lhes o silêncio como autoritarismo, dentro do estereótipo de que o homem é o detentor da força e das regras. Apesar de serem personagens secundárias, os fatores sociais que as associamos são imprescindíveis para

que possamos traçar o silenciamento das protagonistas de ambas as histórias. Lília e Conceição apropriam-se desses mecanismos para trazer, em seus contos, a reflexão a partir de personagens que (con)vivem com estas questões que, até hoje, são discutidas a nível social. Szmidt, por meio de aspectos ligados às obras de Lília Momplé, nos diz que:

a escrita de Lília Momplé está profundamente enraizada na realidade social, política e histórica de Moçambique. A escritora admitiu, em várias ocasiões, que tanto a história como a situação política da sua pátria são tão dramáticas que podem constituir a inspiração para a criação literária. (SZMIDT, 2014, p. 181.)

3. SUHURA E ANA: SILENCIADAS E SILENCIAM-SE

As protagonistas de *Ninguém Matou Suhura* e *Ana Davenga* são direcionadas ao silenciamento após nós, leitores/leitoras, atentarmos-nos para a mesma situação que outras personagens passam: são silenciadas ou silenciam-se. Através de uma associação, as autoras tangem seus enredos dentro de panoramas históricos e sociais, permitindo-nos compreender os meios pelos quais o silenciamento incide sobre a vida de Suhura e Ana. Na narrativa de Lília Momplé, Suhura, ao ser escolhida pelo Senhor Administrador para suas satisfações sexuais, não tem direito a pronunciar-se: ao receber o recado por meio de sua avó, Suhura prontamente põe-se contra:

– Avó, não! Avó, não! – suplica a rapariga, quando a velha acaba de falar.
– Suhura, minha neta! O sipaio leva-te à força e podem até prender-te e arrancar-te de mim. Eu sei que é horrível isto que te peço, mas diz-me se podemos fazer outra coisa?! – geme a avó, perdida de angústia. (MOMPLÉ, 2009. p. 83)

Já em *Ana Davenga*, a personagem principal, ao decidir viver ao lado de Davenga, a ponto de assumir seu sobrenome, permite se silenciar, pois, assim, pode agradar seu homem. Ao permitir silenciar-se, Ana alimenta a questão histórica de que a mulher deve estar a serviço do homem. Exímia dançarina, Ana passa a viver da realidade de Davenga, temendo até o que a ausência do seu homem pode causar:

Desde aquele dia Ana ficou para sempre no barraco e na vida de Davenga. Não perguntou de que o homem vivia. Ele trazia sempre dinheiro e coisas. Nos tempos em que ficava fora de casa, eram os companheiros dele que, através das mulheres, lhe traziam o sustento. Ela não estranhava nada. Muitas vezes, Davenga mandava que ela fosse entregar dinheiro ou coisas para as mulheres dos amigos dele. Elas recebiam as encomendas e mandavam perguntar quando e seus homens voltariam. Davenga às vezes falava do regresso, às vezes, não. Ana

sabia qual era a atividade de seu homem. Sabia dos riscos que corria ao lado dele. (EVARISTO, 2014. p. 26)

Suhura e Ana, sem poderem se expressar – tanto por imposições sociais quanto pessoais – se direcionam ao silenciamento, pois “o silêncio pode oscilar entre as barreiras do encobrimento e do indizível, em alguns casos, esbarra na incapacidade de comunicação, por traumática que resulta a experiência de lembrar.” (GUIMARÃES, 2004). Isso implica dizer que as personagens são construídas a partir das ligações que as autoras fazem em torno dos estereótipos associados às mulheres, no nosso caso, negras, dentro dos níveis histórico-social. Pode-se perceber isso por meio da forma como as narrativas são contadas, através de um narrador-observador, que nos apresenta as camadas que servem de apoio para a construção dos enredos. São diferentes fatores que levam às personagens ao silenciamento:

A ligação entre silêncio e memória permite perceber, segundo Orlandi, que a memória é feita de esquecimento, de silêncios e silenciamentos. A forma do silêncio fundante é a base sobre a qual se constrói a dimensão da política do silêncio, o silêncio existe como matéria significativa, sem a qual não há sentido, que o dizer se povoa com alguns sentidos para que outros não sejam ditos e não signifiquem. Mas o silêncio está sempre a irromper os limites do dizer de modo a fazer com que o não-dito signifique. (GUIMARÃES, 2004. p. 05)

Assim, os epílogos de ambas as histórias nos indicam que, tanto para Suhura quanto para Ana, restando para elas o silenciamento (representado por meio da morte), sem que elas possam, de fato, terem suas vozes ouvidas. Percebe-se, também, que o silenciamento acaba afetando outras pessoas que, de certo modo, convivem com as protagonistas:

Depois, voltando-se para a avó, e apertando-lhe um braço com firmeza, diz-lhe muito pausadamente:

– Não grita, velha. Ninguém matou Suhura. Ninguém matou Suhura. Compreende?

A avó compreende muito bem. (MOMPLÉ, 2009. p. 88. Grifo nosso)

Os noticiários depois lamentavam a morte de um dos policiais de serviço. Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, *protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga.* (EVARISTO, 2014. p. 30. Grifo nosso)

Sendo assim, é perceptível que o silenciamento acaba afetando, também, aqueles que, direta ou indiretamente, estão em convivência com Suhura e Ana. A avó e o filho

que estava a caminho, acabam sendo vítimas desse silenciamento, afinal, as narrativas contextualizam a situação destas mulheres dentro da(s) sociedade(s), representando os estereótipos que ainda são associados a estas mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de silenciamento, aqui apresentado, relaciona-se aos parâmetros histórico-sociais que, ainda hoje, refletem a realidade de muitas mulheres negras. Estas, representadas pelas personagens de ambas as narrativas, trazem a reflexão necessária para se compreender os fatores que as levam, muitas vezes, a abrir mão de suas vozes em uma sociedade que atinge diferentes níveis de silenciamento e, este, acaba atingindo vários segmentos. Em *Ninguém matou Suhura*, em que a realidade da mulher moçambicana é posta à tona, Lília Momplé busca, na história e no lugar social da desta mulher, as referências necessárias para se entender o silenciamento pelo qual passam Manuela, Suhura e a avó desta última. Já em *Ana Davenga*, Conceição Evaristo, ao mostrar a vida de uma mulher negra moradora de favela, dissecou o silenciamento que Ana (con)vive, expondo as várias facetas que esse fator, o silenciamento, ocasiona – direta ou indiretamente (basta lembrar-nos de Maria Agonia, por exemplo, silenciada por não ceder aos mandos de Davenga). Silenciada pela polícia, Ana representa a realidade de muitos cidadãos moradores de favela, assim como Suhura representa a realidade de muitas mulheres moçambicanas. Portanto, as personagens de ambos os contos se aproximam: apresentam os estereótipos que, comumente, são associados a essas mulheres-personagens-negras.

REFERÊNCIAS

CÔRTEZ, Cristiane Ribeiro. *Violência, silenciamento, literatura: a experiência do fora e a denúncia da realidade*. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/viewFile/6103/6003>>. Acesso em: 09 out. 2017.

DÍAZ-SZMIDT, Renata. As imagens do feminino na obra de Lília Momplé. In: Fabio Mario da Silva (org). *O Feminino nas Literaturas Africanas em Língua Portuguesa*. Lisboa: Clepul, 2014. p. 181-200.

EVARISTO, Conceição. Ana Davenga. In: *Olhos d'Água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 22-30.

GUIMARÃES, Leticia Batista. *História e narrativa, memória e*

silenciamento. Disponível em: <http://www2.uefs.br/enapel/files/4enapel_anais.p194-203.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

MOMPLÉ, Lília. Ninguém matou Suhura. In: *Ninguém matou Suhura*. Moçambique: Edição da Autora, 2009. p. 59-88.

PORTUGUÊS, Dicionário Online de. ***Significado de Silenciamento***. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/silenciamento/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

REFLEXÕES SOBRE UM ROMANCE AUTOBIOGRÁFICO AFRICANO: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Jéssica Rodrigues Florêncio (POS-LE/UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (POS-LE/UFCG - Orientadora)

Resumo: Este trabalho está inserido no âmbito dos estudos literários, mais precisamente no estudo da literatura de genocídio do continente africano, pensado para a aula de Francês como Língua Estrangeira (FLE). A partir desse contexto apresentamos reflexões sobre essa literatura, considerando que ela pode se caracterizar como ponte didática para o desenvolvimento linguístico, social, cultural e histórico do aprendiz do FLE, além de desenvolver o seu pensamento crítico. Desse modo, o objetivo do presente trabalho é discutir acerca de uma narrativa, com características de romance autobiográfico, da ruandesa Élise Rida, intitulado *Le livre d'Élise*, publicado em 2014, como literatura de testemunho. Tais questões serão discutidas com enfoque no gênero autobiográfico (LEJEUNE, 1974; MOURA, 2014; PACE, 2012). Também traremos ponderações sobre literatura, memória e história (FERREIRA, 2010; FOSTER, 2011, NORA, 1993), além de conceitos como cultura e identidade (EAGLETON, 2010; MARTINO, 2010; SOUZA, 2014). Dessa forma, nosso trabalho consiste na leitura e análise da obra *Le livre d'Élise*, percorrendo o aporte teórico supracitado a fim de afirmar nossas ponderações acerca do gênero romance autobiográfico, enquanto literatura de testemunho, ao se constituir como um caminho para representar o passado, legitimar o presente, compreendendo-o, e, com isso, projetar o futuro. Nesse viés, entendemos que a autora, ao produzir sua narrativa, pôde apropriar-se do passado a partir das memórias (coletivas e/ou individuais) como fonte de referentes identitários para encarar a vida presente, saindo, assim, da posição de vítima.

Palavras-chave: Literatura de testemunho; Literatura e memória; Literatura e história.

1. INTRODUÇÃO

Há algum tempo ressaltamos, em nossas pesquisas, o papel da literatura para o desenvolvimento não apenas linguístico, mas também cultural, social e histórico dos aprendizes de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) (FLORÊNCIO; PINHEIRO-MARIZ; 2013; 2014; PIBIC-CNPq/ UFCG, 2014-2016). Tocávamos nesse ponto visando um público mais específico, que era o infanto-juvenil, tendo como centro de nossas investigações a literatura francófona do continente africano. Desenvolvemos, ao longo das pesquisas realizadas, inúmeras reflexões e discussões que giraram em torno dessa literatura em sala de FLE para jovens. O que procurou-se fazer, além do levantamento das obras literárias dentro da classificação supracitada, foi refletir o quanto esta literatura pode influenciar positivamente no desenvolvimento do jovem aprendiz, sempre descobrindo pontes (pequenas ou grandes) que pudessem ligar os temas encontrados nas obras ao contexto do jovem aprendiz, neste caso, o brasileiro.

Foi no decorrer dessas investigações no que concerne à literatura francófona africana, endereçada ao público infanto-juvenil, que nos deparamos com algumas escritoras e escritores, bem como alguns títulos que, mesmo não sendo do universo infanto-juvenil, nos chamou bastante atenção, pois abordavam um tema que muito nos sensibilizou: o genocídio que aconteceu em Ruanda, na África, entre 6 de abril e 4 de julho de 1994, durando 100 dias e deixando mais de 800 mil mortos. A partir daí, as pesquisas acerca da literatura que abordava esse tema se iniciaram. Encontramos várias obras autobiográficas e testemunhos que contavam, sob a ótica do autor/narrador, o que tinha acontecido em Ruanda em 1994 e, também, depois dessa data; como por exemplo: as narrativas *Tu leur diras que tu es Hutue !* (2011), da ruandesa Pauline Kayitare; e *Le livre d'Élise* (2014), da ruandesa Élise Rida. O objetivo da produção literária que encontramos, chamada literatura de genocídio, é o de testemunhar para não esquecer; o de testemunhar para que nunca mais aconteça novamente; o de testemunhar para se libertar do que aconteceu.

Vimos, assim, a possibilidade do trabalho com a literatura de genocídio em aula de FLE, visando o contexto histórico, pois entendemos a literatura como constituída de fatos históricos, visto que o escritor, ao escrever um texto literário, estará historicamente posicionado e influenciado pelo contexto (FERREIRA, 2010). Tendo essas considerações iniciais em mente, esse trabalho objetiva discutir acerca de uma narrativa, com características de romance autobiográfico, da ruandesa Élise Rida, intitulado *Le livre*

d'Élise, publicado em 2014, como literatura de testemunho. Para tanto, nos baseamos em estudos que têm enfoque no gênero autobiográfico e em suas características (LEJEUNE, 2008; PACE, 2012); bem como em ponderações quanto à literatura, memória e história (FERREIRA, 2010; FOSTER, 2011, NORA, 1993), além de conceitos como cultura e identidade (EAGLETON, 2010; MARTINO, 2010); entre outros que julgamos importantes para o desenvolvimento desse trabalho.

Sendo assim, esse trabalho consiste na leitura e análise da obra *Le livre d'Élise*, percorrendo o aporte teórico supracitado, a fim de afirmar nossas ponderações sobre este tipo de literatura, tentando refletir acerca das fronteiras das narrativas autobiográficas e de suas características enquanto literatura de testemunho.

2. LITERATURA DE GENOCÍDIO: ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA

Sabe-se que a história e a literatura são discursos distintos que tem como objetivo representar as vivências do homem no tempo, se constituindo como formas de representar as inquietações dos homens em determinada época de sua história (PESAVENTO, 2003). Nesse viés, o texto literário se caracteriza como forma de representação importante, haja vista que ele, segundo Bakhtin (1997, *apud* FERREIRA, 2007) se estabelece como mediador da relação dos humanos com o passado, presente e futuro ao se estabelecer como 'objeto material de nossas experiências' (KLEIMAN, 2002, p. 36).

Assim, vemos uma obra literária como suporte em que o autor, ao produzi-la, se utiliza de suas representações de visão de mundo a fim de resgatar o passado a partir das memórias (individuais e/ou coletivas) que são selecionadas para permanecer na história. Essas memórias não são detalhadas, são globais, vagas, não sendo uma cópia fiel do mundo, mas uma influência do mundo sobre o indivíduo (NORA, 1894).

Foster (2009) exemplifica esse processo com o trabalho de um paleontologista, pois ele tenta reconstruir um dinossauro a partir de um conjunto incompleto de ossos. Podemos dizer que essa pode ser uma tarefa difícil, e o é. Mas temos que levar em conta o conhecimento profundo que esse profissional tem sobre o assunto. Foster continua a comparação ao dizer que utilizamos as lembranças vagas (conjunto incompleto de ossos) para realizar uma reconstrução do passado localizada no presente. Por meio dessa reconstrução montamos uma memória sobre determinado episódio que se caracteriza como já sendo a própria história (NORA, 1894).

Partindo disso, o autor, ao tentar resgatar o passado, busca em memórias individuais

e/ou coletivas, o maior número de “ossos” para (re)construir, assim, esse passado que está obrigatoriamente fixado e influenciado pelo presente do autor. Apesar de parecer um trabalho solitário, o autor se apropria de todas as ferramentas e ajudas possíveis para (re)construir a sua própria história e, conseqüentemente, a história do lugar/povo no qual ele está inserido. O autor, assim, passa a restituir o real como maneira de compreender episódios ocorridos em uma determinada época. Esta afirmação fica evidente na fala de Macherey: “*si la littérature absorbe du réel, c’est pour le restituer. [...] Ecrire, c’est assimiler le réel pour le métamorphoser [...] 2*” (MACHEREY, 1990 *apud* PERRIN-DOUCEY, 2014, p. 104)

Pensar na (re)construção desse passado atravessado por inúmeras memórias que o autor se apropria para a produção de seu texto é pensar numa literatura bem específica e que, talvez possua essa característica mais do que qualquer outra: a literatura de genocídio. Isso se dá porque essa literatura de caracteriza como uma ‘escrita contra o esquecimento’ (CHEVRIER, 2006). Desse modo, a literatura de genocídio abarca testemunhos para montar o que foi destruído, para nos questionar e refletir. Os escritores, portanto, que produzem a literatura de genocídio (especificamente o genocídio em Ruanda) tentam elaborar uma resposta literária africana para o ocorrido em Ruanda no ano de 1994, o que Coquio (2004) chama de ‘reflexão africana sobre o destino africano’.

3. LITERATURA DE GENOCÍDIO: CARACTERÍSTICAS, PRÁTICAS E INTENÇÕES

Após o genocídio dos Tutsis e do massacre dos opositores Hutus em Ruanda, no período entre 6 de abril e 4 de julho de 1994, surgem muitas formas de escrita a fim de denunciar e/ou não esquecer esses fatos ocorridos surgiu. Dessas formas de escrita encontra-se o testemunho (BONNET, SEVRAIN, 2007). O que não quer dizer que nesses testemunhos de sobreviventes do genocídio em Ruanda podemos encontrar uma única história, uma única verdade, pois «*il n’y a pas en effet un grand témoignage commun, unique, qui nous dirait, qui pourrait nous dire la réalité complète de ce génocide*»³ (LE PAPE & VIDAL, 1995, p. 5 *apud* BONNET, SEVRAIN, 2007). O que acontece é que

² “Se a literatura absorve o real, é para o restituir. [...] Escrever é assimilar o real para metamorfoseá-lo [...]. (MACHEREY, 1990 *apud* PERRIN-DOUCEY, 2014, p. 104, tradução nossa).

³ “de fato, não existe um grande testemunho comum, único, que nos diga, que poderia nos contar a realidade completa desse genocídio” (LE PAPE & VIDAL, 1995, p. 5 *apud* BONNET, SEVRAIN, 2007. Tradução nossa).

esses testemunhos se constituem de acordo com a verdade de cada sobrevivente, sendo produzidos com formas e intenções diversas.

Os sobreviventes, tendo cada um a sua verdade, escolhem escrever para não esquecer, para produzir arquivos que relatem o que foi vivido, o que foi perdido. Escrever nos parece uma forma de conservar os acontecimentos do passado a fim de não esquecerlos. Conforme afirma Bonnet e Sevrain (2007) : *“Il est trace matérielle, document objectif relatant, par fragments significatifs, l’histoire personnelle de la survivante »*⁴ (p. 106). Mas escrever, testemunhar, seria mesmo uma opção para esses sobreviventes? Coquio (2003) afirma que não, pois diz que *“s’ils survivent, c’est alors pour écrire”*⁵ (p. 343). Os sobreviventes se sentem na obrigação de relatar o que aconteceu, talvez com a intenção de poder seguir sua vida a partir daí. Esses sobreviventes que escrevem, testemunham, constituem uma geração que Coquio chama de geração de “não-escritores”.

Segundo Coquio (2003), essa literatura que surgiu após o genocídio em Ruanda tem como objetivo testemunhar de forma escrita para atestar um acontecimento inacreditável e que muitas vezes é ainda negado; e para deixar registrado como forma de ir contra o esquecimento, bem como entender o que aconteceu. Assim, as palavras se constituem um refúgio onde os sentimentos de angústia, de medo e de revolta podem se afirmar, traduzindo a dor no papel (BONNET, SEVRAIN, 2007). Uma escrita que nasce por causa de uma proximidade anormal com a morte e o compromisso com o real e o futuro.

Partindo do que refletimos acerca dessa literatura, por se tratar de formas de escritas que surgiram recentemente, é comum sentirmos dificuldade em como nomear essa literatura. Tentando refletir acerca disso, lemos Lejeune (2008) que discute sobre o gênero autobiográfico e traz, segundo ele, algumas características desse gênero. Para o estudioso, a autobiografia é um gênero em prosa que fala sobre a história do próprio autor de forma progressiva, indo da infância à juventude. Essas são algumas das características que Lejeune cita em seu texto. No entanto, Pace (2012), estudando Lejeune, afirma que, por se tratar de gênero, a autobiografia pode sofrer mudanças ao longo do tempo, assumindo um caráter inconstante.

Percebemos esta inconstância quando voltamos o nosso olhar para o testemunho literário. Notamos que ele possui as características que Lejeune descreve para uma

⁴ “É traço material, um documento objetivo relacionando, em fragmentos significativos, a história pessoal do sobrevivente” (BONNET, SEVRAIN, 2007, p. 106, tradução nossa).

⁵ “Se eles sobrevivem, é então para escrever” (COQUIO, 2003, p. 343, tradução nossa).

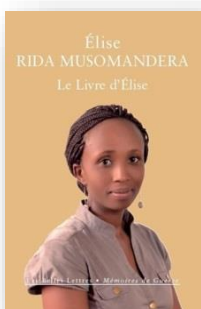
autobiografia, mas notamos também que ultrapassa essas características. Por exemplo, Alós (2008) fala que o gênero narrativa-testemunho se caracteriza como um gênero literário híbrido que pode abarcar características de documentos antropológicos, da crônica periodística documental, da literatura autobiográfica e do *Bildungsroman*. Temos, mais uma vez, a inconstância citada por Pace (2012) acerca dos gêneros literários, sendo, talvez, consequência das mudanças da era atual que se constitui como tempo de (des)construção e, por isso, de cultura híbrida (EAGLETON, 2011) e de identidades em movimento (MARTINO, 2010). Por essa razão, deixamos claro que não é nosso objetivo delimitar características estéticas e estruturais acerca do gênero que estamos lidando. Nosso foco vai muito além, objetivando características mais amplas, como as já mencionadas anteriormente acerca da literatura de genocídio.

4. O CASO DE ÉLISE RIDA

Depois das reflexões no que diz respeito à literatura, história e memória, bem como no que concerne à nova geração de escritores e as características desta nova literatura que emerge após o genocídio em Ruanda, fizemos, a fim de exemplificar e (re)afirmar nossas discussões, a leitura do livro de 122 páginas, intitulado *Le livre d'Élise* (2014), da ruandesa Élise Rida⁶, que conta, em forma de narrativa, o que ela e outros passaram durante e após o genocídio dos tutsis que aconteceu em Ruanda, entre 6 de abril e 4 de julho de 1994, deixando mais de 800 mil mortos.

Em seu livro, Élise conta o que aconteceu com sua família quando ela tinha ainda 10 anos de idade. No episódio que marcou Ruanda, o genocídio dos Tutsis, Élise perde

50 membros de sua família e escapa da morte por pouco. Como sobrevivente, decide contar, ou melhor, testemunhar esse episódio terrível da história de seu país e de sua própria família. Conforme Élise mesmo afirma: « *Je n'ai pas survécu pour vivre, niais plutôt pour témoigner, pour dire leur vie à eux, vous dire ce qu'ils avaient comme rêves, et pour dire leur mort atroce* »



⁶ Atualmente Élise mora no bairro de Kimironko, em Kigali, Ruanda. Ela trabalha no centro em uma loja de artesanato que ela gerencia. Élise se formou em sociologia na universidade de Kigali (2011) com a ajuda de uma bolsa concedida por Friends of Tubeho e fez uma dissertação de fim de curso ao escrever sobre a importância das associações de sobreviventes para as questões de memória e de reconciliação em Ruanda.

(MUSOMANDERA, 2014, p.)⁷. Essa afirmação confirma o que havíamos visto anteriormente sobre algumas características da literatura de genocídio no qual Coquio (2003), ao falar dessas sobreviventes e da sua relação com o dever de escrever para não esquecer, afirma que, para elas, o fato de terem sobrevivido foi então para escrever.

Dessa forma, os sobreviventes se sentem na obrigação de testemunhar para que, talvez, não se repita novamente o que aconteceu com eles e seus familiares. Élise toca neste ponto ao dizer: *Un jour, j'ai découvert que témoigner pouvait contribuer au 'plus jamais ça' que était auparavant insignifiant pour moi* (MUSOMANDERA, 201, p.86)⁸. Élise, em sua fala, deixa claro o papel do testemunho que é o de contribuir para que o genocídio nunca mais aconteça. Ao fazer isso, ela cita outros genocídios e a importância do “*plus jamais ça*”.

Assim, Élise sai de sua posição de vítima para testemunhar, para dar voz para ela mesma e para outros. Também para buscar entender o que aconteceu com seus familiares: “[...] *je ne comprenais pas ce qui était arrivé à moi, à ma famille, à mes voisins, à mes meilleurs amis d'enfance, et surtout à mon pays [...]* » (p.15)⁹. Para tentar compreender o que houve, era preciso testemunhar, era preciso visitar os lugares mais sombrios de sua memória e também de seu país (memoriais). Nesse processo do testemunho, ela passa a conhecer ainda mais seu passado, ainda mais a si mesma, pois, antes, ela era uma pessoa “*qui ne voulait surtout rien savoir du génocide. Une personne qui ne voulait pas regarder son histoire en face, qui refusait son identité, une personne qui voulait simplement imaginer que le génocide était fini* » (p. 36-37)¹⁰.

De fato, era preciso olhar o genocídio de frente, sair da sua posição de vítima, para, assim, se (re)encontrar, e (re)afirmar sua identidade. Essa necessidade de (re)afirmação identitária fica ainda mais evidente quando Élise continua ao dizer: “*J'ai perdu tout ce que j'avais, juqu'à mon identité*” (p. 58)¹¹. A escrita do testemunho era um processo duro, porém necessário para que Élise se encontrasse e soubesse quem é realmente. Refletir em quem foi antes, durante e depois do genocídio era preciso.

⁷ "Eu não sobrevivi para viver, mas sim para testemunhar, para contar a vida deles, para dizer o que eles tinham como sonhos e para contar a sua morte horrível" (MUSOMANDERA, 2014, p. Tradução nossa).

⁸ “Um dia descobri que o testemunho poderia contribuir para o ‘nunca mais’ que antes era insignificante para mim” (MUSOMANDERA, 201, p.86. Tradução nossa).

⁹ “Não entendia o que aconteceu comigo, com minha família, com meus vizinhos, com meus melhores amigos de infância e especialmente com meu país” (p. 15. Tradução nossa).

¹⁰ “Que não queria saber nada sobre o genocídio. Uma pessoa que não queria olhar sua história, que recusava sua identidade, uma pessoa que simplesmente queria imaginar que o genocídio tinha acabado” (p. 36-37. Tradução nossa).

¹¹ “Eu perdi tudo aquilo que eu tinha, até a minha identidade” (p. 58. Tradução nossa).

Neste respeito, lembramo-nos do que Martino (2010) discute acerca da identidade, de quem nós somos. Para ele nós estamos sempre em movimento, sendo a identidade algo mutável, pois está em transformação. Nós somos hoje diferentes do que éramos há alguns anos, apesar de algumas características permanecerem. Segundo o estudioso, “a identidade não se define pelo que você é, ou por como se está, mas como ‘você sendo’” (MARTINO, 2010, p. 37). Isso se dá por causa do momento que vivemos, chamado por Eagleton (2011) de pós-modernidade, pois estamos passando por um processo contínuo de (des)construção e, por isso, a cultura se torna híbrida. No que concerne às mudanças que Martino afirma serem normais, muitas vezes, não são percebidas, pois “a consciência de si mesmo não é fácil de ser alcançada” (MARTINO, 2010, p. 37). Quanto a isso, Élise fala que sua vida é dividida no antes, durante e depois do genocídio. Essa divisão talvez represente essas mudanças, pois ela fala que era uma pessoa diferente em cada época de sua vida.

A escrita do testemunho entra como um caminho facilitador pra esse processo de consciência de si, mesmo se caracterizado como um processo doloroso. Ainda mais quando se trata não “apenas” do genocídio em si, mas do trauma das coisas mais simples: *“Est-ce que tu penses que le traumatisme des rescapés est fondé seulement sur ce qu’ils ont vécu pendant le génocide? Pas du tout, ils peuvent être traumatisés par la nostalgie des ce petites choses simples”* (MUSOMANDERA, 2014, p. 60)¹². Ainda há o medo de que o genocídio volte a acontecer e isso, segundo Élise, afeta a saúde psicológica e social dos que escaparam do genocídio. Por esta razão, sobreviver, para Élise e para todos os outros, é um combate:

Les survivants ne sont pas de héros parce qu’ils ont pu échapper à la mort mais plutôt parce qu’ils peuvent supporter la douleur, et vivre toutes les conséquences du génocide. Nous sommes les témoins vivants des disparus, nous ne pouvons pas nous séparer d’eux ; nous, les survivants, nous sommes les morts réapparus (p. 79)¹³.

Em relação a esses combates, encontramos vários no decorrer do testemunho de Élise. As muitas guerras pelas quais ela passou, sejam elas emocionais, mentais ou físicas.

¹² “Você acha que o trauma dos sobreviventes baseia-se apenas no que experimentaram durante o genocídio? Na verdade, eles podem ser traumatizados pela nostalgia por essas pequenas coisas simples” (p. 60. Tradução nossa).

¹³ “Os sobreviventes não são heróis porque conseguiram escapar da morte, mas sim porque podem suportar a dor e viver todas as consequências do genocídio. Nós somos as testemunhas vivas dos desaparecidos, não podemos nos separar deles.” (MUSOMANDERA, 2014, p. 79, tradução nossa).

Isso fica evidente em outras passagens de sua narrativa. Essas lutas se caracterizam como combates diários pelos quais os sobreviventes passam.

Por ser uma testemunha viva, como ela mesma se chama, e por decidir colocar seu testemunho por escrito, Élise percorre e fornece várias informações históricas, direta ou indiretamente, que nos servem de base para entender seu relato. Encontramos essas informações em várias passagens de sua narrativa, como por exemplo: nas páginas 18 e 19 Élise fala sobre os primeiros massacres dos Tutsis em 1959; também na página 22, na qual Élise fornece informações importantes sobre a FPR (Frente Patriótica Ruandesa) e a FAR (Forças Armadas Ruandesas); entre outras passagens.

CONCLUSÃO

Ao término de nossas reflexões no presente trabalho, percebemos que a literatura tem traços que estão ancorados na história real e no contexto em que o autor está inserido. Este autor, ao se constituir muitas vezes como narrador, conta a sua verdade e não a verdade comum ou história única. Faz isso ao recorrer às memórias coletivas e/ou individuais para que a narrativa seja construída. Esta construção é feita com o objetivo do *'plus jamais ça'*, mencionado anteriormente; também com o objetivo de não esquecer e de se libertar da obrigação dos sobreviventes que Coquio (2003) menciona que é o da escritura. Estes objetivos são evidentes nas narrativas, mencionados, inclusive, diretamente pelos autores; como é o caso de Élise.

Notando a complexidade que a literatura de testemunho possui, vemos, nesta literatura, a possibilidade do trabalho em aula de FLE como caminho para a discussão do tema genocídio em Ruanda, ancorada no viés histórico e sociocultural; além do desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, linguístico do leitor. Tendo iniciado as nossas primeiras discussões acerca da literatura de genocídio, o que pretendemos fazer, posteriormente, é focar nos possíveis benefícios que esta literatura pode trazer para o ensino de FLE.

REFERÊNCIAS

ALÓS, Anselmo Peres. *Literatura de resistência na América Latina: a questão das narrativas de testimonio*. Espéculo: Madrid, v. 37, 2008, p. 1-10.

- BONNET, Véronique; SEVRAIN, Émilie. *Témoignages de rescapées rwandaises : modalités et intentions*. França : Écritures, 2007.
- COQUIO, Catherine. *Rwanda : Le réel et les récits*. Paris: Belin, 2004.
- FERREIRA, Antônio Sérgio. *Relações entre literatura x história*. Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo. v. 1 – n. 1. Ed. Outubro/Janeiro de 2010.
- FOSTER, Jonathan K. *Memória*. Porto Alegre, L&PM, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008.
- MUSOMANDERA, Élise Rida. *Le livre d'Élise*. Mémoires de Guerre, 2014.
- NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993. Tradução de Yara Aun Khoury.
- COELHO-PACE, Ana Amélia Barros. *Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune*. USP, 2012.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ESTUDOS DA POÉTICA CONTEMPORÂNEA DA ÁFRICA FRANCÓFONA SUBSAARIANA ESCRITA NO FEMININO

Luana Costa de Farias (UFCG)
Josilene PINHEIRO-MARIZ (UFCG)

Resumo: Nesta pesquisa, objetivamos investigar a recente produção poética feminina de países da África subsaariana que tenham a língua francesa como materna, ou veicular ou ainda administrativa, e sobretudo, porque de uma maneira geral, a mulher tem ocupado um espaço de pouco prestígio nos estudos literários. Mesmo levando-se em conta a língua francesa está presente nos cinco continentes, pensar nela parece ser, quase sempre, pensar na França; mas, se a língua francesa fora da França ainda ocupa pouco o imaginário coletivo em todo o mundo, o que dizer sobre a sua literatura? O que dizer da mulher escritora e, mais ainda, daquela que se consagra à poesia? Assim, buscamos responder a pergunta norteadora: no âmbito da francofonia, qual é o lugar quali e quantitativo da poetisa africana na África subsaariana, na contemporaneidade? Para encontrar respostas para essa indagação, embasamo-nos nos resultados da pesquisa PIVIC-CNPq/UFCG (2015-2016) e também nas reflexões de Gorceix (2000), Gontard (2005), Doucey (2008; 2010; 2011). Com o intuito de revelar essa riqueza que acreditamos ser a poética feminina da África francófona subsaariana, executaremos uma pesquisa quali - quantitativa, de cunho bibliográfico e documental. Diante dessa poética na contemporaneidade, podemos ressaltar que ainda há um longo caminho a ser perquirido, uma vez que nela subjazem questões histórico-sociais e, sobretudo, uma poética que convida a ser lida e experimentada.

Palavras-chave: Literatura francófona; Poesia francófona africana; Escritora.

1. INTRODUÇÃO

A palavra francofonia nos dá a ideia a respeito do conjunto de falantes (seja como língua materna, segunda, veicular ou oficial) da língua francesa pelo mundo, o que resultaria em dizer que a literatura da França hexagonal é francófona também, entre outras: africana, belga, magrebina, quebequense e etc. Ou seja, “literaturas de língua francesa produzidas fora da França”. (JOURBERT, 2006, p.10); estando, portando, ligada a uma noção geográfica, os espaços francófonos, de um modo geral, ligam-se a uma noção de subserviência, pelo fato de o termo estar associado à histórica da colonização. Ressaltamos que atualmente, a literatura produzida em língua francesa originária desses países “ditos francófonos”, tem se constituído em um elemento de grande importância para o fortalecimento da literatura escrita em francês.

Partindo desse ponto, busca-se analisar a lírica feminina de países da África subsaariana considerando a região ao sul do maior deserto do planeta, o Saara; e, observando que não obstante a força masculina imperar na sociedade, parece existir nesses espaços, mulheres que se levantam contra obstáculos impostos pelas circunstâncias sociais. Assim, verificamos que a literatura emerge desses espaços como o lugar que dá voz, sendo essa rica produção poética feminina funcionando como um lugar de expressão.

2. A MULHER ESCRITORA

Se fizermos uma análise da posição da mulher no mundo acadêmico ou literário através da história, a veremos sempre em lugares menos favorecidos e ignorados, mesmo sendo mulheres que representam e preenchem espaços de grande valor na sociedade, mulheres que querem ter suas vozes ouvidas e terem a liberdade de dirigirem seus próprios caminhos “[...] mulheres como atrizes sociais – em revelando seus objetivos, os conflitos nos quais estão implicadas e a vontade de ser ‘sujeitos’ de suas próprias existências” (TOURAINÉ, 2007, p. 10).

Pensando no mundo literário francófono, nota-se fortemente mulheres que fazem suas vozes emergirem na escrita, permitindo-nos assim, encontrarmos uma importante produção literária em países da África francófona subsaariana, mesmo sendo uma área predominantemente masculina. Durante a história, ocorre um crescimento considerável dessa produção rica e dinâmica, trazendo assim, uma abertura de possibilidades de conhecimentos sobre os seus fatos impressionantes de observação, assim Ndiaye (2004):

[...] Présenter des faits marquants de l’histoire de ce critique de ces littératures en tenant compte de l’évolution des perspectives de la critique littéraire. Il s’agit en même temps de faire apparaître toute la richesse et le dynamisme de ces littératures dans un aperçu d’ensemble qui cherche à situer les œuvres par rapport à l’évolution de l’écriture littéraire au fil du temps et dans le cadre des principaux genres. (NDIAYE, 2004, p.5).¹⁴

Considerando as circunstâncias sócio-históricas como fatores determinantes na produção literária da poetisa africana, sendo essas, a mulher colocada em uma posição de submissão, tendo os seus sonhos e vontades sufocados por valores impostos por uma sociedade predominantemente machista, nos evidencia o “tentar romper com os discursos sacralizados pela tradição, 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.” (ZOLIN, 2009, p.218).

Ainda segundo Zolin (2009), historicamente a mulher não tinha possibilidades de ter um posicionamento na sociedade, durante muitas décadas foram submetidas a papéis que a inferiorizavam, confinadas a atividades domésticas, sem possuir as mesmas oportunidades que os homens, ou seja, excluídas.

Existem escritoras na África francófona subsaariana, que através de suas histórias de vida, transformaram o mundo da literatura com as suas produções e que tais produções são marcadas pela autodescoberta e pela busca de identidade em um espaço estruturado sob os alicerces tradicionais, estes, carregados de culturas arraigadas predominantemente masculinas.

Vejamos algumas:

QUADRO 1: Poetisas da África subsaariana

POETISA	ORIGEM
----------------	---------------

¹⁴ Principais destaques da história desta crítica dessas literaturas, levando em conta a evolução das perspectivas da crítica literária. Ao mesmo tempo, é uma questão de revelar toda a riqueza e dinamismo dessas literaturas em uma visão geral que busca situar as obras em relação à evolução da escrita literária ao longo do tempo e no contexto de grandes gêneros.

Tanella Boni (1954)	Abidjan, Costa do Marfim
Aminata Sow Fall (1941)	Saint-Louis, Senegal
Léonora Miano (1973)	Duala, Camarões

Fonte: Quadro elaborado por Luana Costa de Farias, para este trabalho.

Através da rica produção destas poetisas francófonas subsaarianas, escolhemos um poema da Tanella Boni, que é poetisa, romancista e crítica. Esse poema chama-se *Surimpression*, que nos convida de uma forma belíssima a identificar as características incríveis desta obra:

POEMA	VERSÃO ¹⁵
<i>Surimpression</i> Tanella Boni	<i>Impressão sobreposta</i> Tanella Boni
<i>Une boule de cristal</i>	Uma bola de cristal
<i>Sur un lit de montagnes</i>	Sobre um leito de montanhas
<i>Je rêve debout</i>	Eu sonho em pé
<i>Mais je crois avoir des ailes</i>	Mas acredito ter asas
<i>Dans ce labyrinthe où</i>	Neste labirinto onde
<i>Nul ne croit en rien</i>	Ninguém acredita em nada
<i>Dans cette poubelle où</i>	Nesta lixeira onde
<i>S'entassent des ordures malodorantes</i>	Amontoa lixo mal cheiroso
<i>Ce lieu sans foi ni loi</i>	Este lugar sem fé nem lei
<i>Lieu de l'instinct et du verbe vide</i>	Lugar do instinto e verbo vazio
<i>Qui va à la dérive</i>	Que vai à deriva
<i>Sans foi ni loi</i>	Sem fé nem lei
<i>Une boule de cristal</i>	Uma bola de cristal
<i>Sur un lit de montagnes</i>	Sobre um leito de montanhas
<i>Le promeneur solitaire est toujours</i>	O caminhante solitário é sempre
<i>La risée de la foule</i>	A risada da multidão

Através de cada palavra utilizada, a autora convida o leitor a se colocar no lugar daquele que está sonhando em meio a um cenário banhado pela desilusão. Em uma

¹⁵ Optamos pelo termo, pois, refere-se a uma adaptação da língua estrangeira para a nossa língua materna.

mistura de angústia e desengano, se faz necessário refletirmos acerca das temáticas mais utilizadas pelas poetisas francófonas do continente africano, temáticas essas que falam de dor, luta e esperança, nos chamando a atenção para uma percepção mais aguçada do que aquilo nos quer transmitir. No decorrer do poema, o eu lírico retrata um labirinto e que neste labirinto ninguém acredita em nada, ou seja, as pessoas perderam o encantamento pelo futuro, não sabem se esperam pelo dia de manhã e se realmente ele existirá.

Se formos mais além em nossa análise, poderemos fazer menção a história de um povo que está cansado de tanto sofrimento, onde pessoas não têm liberdade de expressão ou de escolha, que estão destinadas a viver sob um regime de escassez e solidão, onde andam a deriva e sem direção pela vida. A sensação de um ar pesado e de clamor, são retratados pelo lixo, pelas pilhas de lixo mal cheirosos, nos trazendo à tona condições péssimas de sobrevivência. O incrível toque e encantador no poema, é quando esse mesmo alguém ainda sonha, mesmo que em pé, acreditando em ter asas, mesmo rasgado pelas decepções ainda reflete sobre a vida. A autora traz como uma voz doce que ecoa de um deserto, chamando a nossa atenção, como um grito, tomando-nos de uma forma feroz à meditação do nosso espaço no mundo.

3. CONCLUSÃO

Podemos perceber o quão vasto é o mundo literário de autoria feminina e o quão essas obras precisam ser mais divulgadas e reconhecidas, com o intuito de dar mais visibilidade e valor a essas poetisas da África francófona subsaariana. Não podemos aqui deixar de citar que essas mulheres assumem um posicionamento de convicção e trazem à tona a expressão do eu, ou seja, manifestam e assumem uma nova representação de seus lugares na vida social, mesmo levando em conta toda a sua história de vida e a história de seu país, essas mulheres lutam pela igualdade e buscam firmam cada vez mais os seus valores e direitos, que são cheios de garra e esperança.

Através desse trabalho, embora haja um longo caminho a ser perquerido, podemos perceber que a mulher escritora subsaariana continua avançando no mundo literário, construindo sua identidade, lutando pela quebra das barreiras impostas por uma sociedade patriarcal e sutilmente moldando a realidade em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature francophone et Institution scolaire*. Master 2. Université Paris 8. Paris, 2010.

BOISSERON, Bénédicte ; EKOTTO, Frieda. *Voix du monde*. Nouvelles Francophones. Presses Universitaires de Bordeaux : Pessac, 2011.

DIOF, Abdou. 2007. Préface. Valantin, Christian. (Dir.) *La francophonie dans le monde 2006-2007*. Nathan : Paris, 2007. p. 5.

GONTARD, Marc. *Le récit féminin au Maroc*. Presses Universitaires de Rennes : Rennes, 2005.

GORCEIX, Paul. *Littérature francophone de Belgique et de Suisse*. Ellipses Éditions : Paris, 2000.

JOUBERT, Jean-Luis. *Littérature Francophone Anthologie*. Groupe de la Cité international Création-Diffusion. Paris, 1992.

NOUTCHIÉ NJIKÉ, J. *Civilisation Progressive de la Francophonie*. Paris: CLE International. 2005.

TOURAINÉ, Alain. *O Mundo Das Mulheres*. São Paulo: Ed. Vozes, 2007

ZOLIN, Lúcia Osana. *Critica feminista*. In_____ Teoria literária abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3.ed.rev.ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 217-242

A ÁFRICA E A MULHER AFRICANA PARA ALÉM “DE UMA HISTÓRIA ÚNICA” NOS ROMANCES GRÁFICOS: O CASO DE *AYA DE YOPOUGON*

Déborah Alves Miranda (POS-LE/UFCG)

Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora/POS-LE/UFCG)

Resumo: Utilizamos no título deste trabalho a expressão “uma história única” como referência à palestra TED *O perigo de uma história única*, proferida pela nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), na qual ela denuncia antigos problemas, ainda em evidência, no tocante aos estereótipos sobre a África. A partir de tal discurso constata-se que os estereótipos se constituem como um problema social e, então, nos perguntamos: qual o papel atual da literatura na ruptura desses estereótipos? Pode ela ser uma porta voz “de uma história múltipla” e mais real a respeito do continente africano? Diante de tais indagações, revelamos como objetivo geral desta pesquisa analisar quais são os estereótipos sobre a África que são colocados em pauta na obra *Aya de Yopougon* e, a partir dos resultados, intentamos discutir sobre a importância do romance gráfico enquanto obra literária enquanto veículo para denunciar problemas sociais. Para isso, temos como base os estudos de Amossy e Pierrot (2011), Adichie (2015), Boni (2011) e Chevrier (1999), dentre outros. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se discutir a respeito dos estereótipos que circundam o continente africano, que revelam implicitamente problemas de gênero e, além disso, colocar em destaque os romances gráficos produzidos no espaço francófono. Nossos primeiros resultados apontam que tais estereótipos estão presentes principalmente na esfera social e cultural e recaem sobre a figura da mulher africana; além disso, ressaltamos que a literatura tem se mostrado como uma importante arte na desconstrução de tais estereótipos.

Palavras-chave: Romance Gráfico. Estereótipos. Mulheres.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil foi impulsionada a partir do momento em que se distinguiu a criança do adulto, enquanto seres humanos distintos, e se percebeu a necessidade de publicações destinadas especificamente ao público infantil. Na história da literatura moderna, uma das primeiras publicações foi a obra composta por contos de Charles Perrault (1628-1703), autor que se dedicou a escrever muitos de seus textos para o público infantil, aferindo um status diferente às narrativas de tradição oral. Com o passar do tempo, o gênero foi se expandido e, com essa expansão, questões em torno do que deveria figurar ou não nas histórias para crianças foram sendo colocadas em evidência. Atualmente, pode-se dizer que a literatura infantil já alcançou uma importante autonomia no que diz respeito aos seus estudos, deixando de ser vista simplesmente como histórias para crianças.

Reconhece-se que as personagens na literatura infanto-juvenil, por vezes, sofrem influência do mundo real, ocupando um lugar importante no enredo. Mesmo nos tempos modernos e com o avanço das concepções de literatura e, conseqüentemente, de personagem, a ideia de que a personagem e a pessoa são o mesmo ser ainda paira no pensamento de um número considerável de pessoas (BRAIT, 2006). A confusão entre quem é da realidade e quem é da ficção se dá pelo estilo de semelhança entre esses mundos. Isso acontece devido ao caráter de verossimilhança própria da literatura, em que os elementos fictícios são tão fiéis aos elementos que constituem o mundo real, que se tende a confundir o real com o irreal.

Por ser assemelhar ao universo real a literatura foi durante muito tempo um espaço veiculador de conceitos, o que não foi diferente nas histórias em quadrinho. Os estereótipos de jovem princesa, por exemplo, foram largamente difundidos contribuindo para a formação no imaginário social de um modelo único do que era ser menina e/ou mulher na sociedade, obviamente tal modelo não contemplava as múltiplas facetas histórias e culturais que constituem o ser mulher.

Quanto à representação do ser feminino em narrativas, percebemos que a personagem feminina na literatura infanto-juvenil de um modo geral é retratada sob o viés ocidental de princesa: branca, olhos verdes ou azuis, cabelos lisos e loiros, além do corpo esguio, transformando-se em um protótipo de princesa. Essa ótica ocidental do ser feminino oprimiu por muito tempo o feminino na literatura, que passou a ser representado

sob o mesmo padrão e figurar nas histórias em que tinham os mesmos papéis sociais, fortalecendo discursos que estão arraigados em nossa sociedade.

A personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil ocupou, tradicionalmente, um lugar de coadjuvante, de personagem secundária o que deixou de acontecer quando se percebeu que houve mudança quanto ao papel das personagens femininas escritas por escritoras.

Portanto, nosso objetivo neste trabalho é analisar quais são os estereótipos sobre África que são colocados em pauta na obra *Aya de Yopougon* e discutir sobre a importância do romance gráfico enquanto obra literária e enquanto veículo para denunciar problemas sociais. Para tanto, nos basearemos em estudos anteriormente realizados por de Amossy e Pierrot (2011), Adichie (2015), Boni (2011) e Chevrier (1999), dentre outros.

2 A LITERATURA AFRICANA: OS ECOS DE UMA HISTÓRIA MÚLTIPLA

A literatura africana possui uma forte tradição oral tendo uma experiência literária com texto escrito considerada recente em relação aos demais continentes. Sendo a maioria dos textos escritos advindos da tradição oral, como é o caso de obras como *Contes d'Afrique Noire*. A entrada das mulheres como autoras de literatura na África também data de época recente, nos anos 70 é quando de fato temos uma escrita *au féminin* (CHEVRIER,1999). Ressalte-se que 1970 foi uma década representativa no âmbito da literatura feminina, visto que foi nesse ano que surgiu a ideia de *écriture féminine* ideia difundida principalmente por Simone de Beauvoir e Hélène Cixous que viam na escrita feminina um meio de subversão e de resistência.

Um traço comum na literatura produzida por mulheres africanas é a literatura como um espaço de subversão de conceitos e práticas arraigados na sociedade da qual fazem parte. Segundo Issa (2005), nesses escritos nós ouvimos um grito que clama por mudança. Dar a voz à mulher enquanto escritora de narrativas ou de poemas, ou enquanto roteirista, no caso dos quadrinhos, deu a possibilidade de se romper discursos estereotipados e que em nada condiziam com a realidade, passando-se a ter o ser feminino sendo retratado sob a ótica feminina.

É importante salientar que esse espaço conquistado pela mulher, como escritora e mesmo como leitora, se deve às grandes lutas instauradas durante décadas. A esse

respeito, Zolin (2009) assevera que

no que se refere à posição social da mulher e sua presença no universo literário, essa visão deve muito ao feminismo, que pôs a nu as circunstâncias sócio históricas entendidas como determinantes na produção literária. Do mesmo modo que fez perceber que o estereótipo feminino negativo, largamente difundido na literatura e no cinema, constitui-se num considerável obstáculo na luta pelos direitos da mulher. (ZOLIN, 2009, p.217)

Porém, mesmo com as lutas e vitórias feministas, o lugar do feminino na sociedade ainda é marcado por preconceitos e estereótipos que persistem em se fazerem presentes nas narrativas, principalmente nas gráficas.

A esse respeito, muito ainda há a ser feito, todavia Rago (2001) afirma que:

[...] o medo e à aversão ao feminino, visto como o grande desconhecido, não impediu a própria transformação da vida social e das formas culturais ao longo de todo o século XX, principalmente em função da crescente entrada das mulheres no mundo público, a partir dos anos 70. (RAGO, 2001, p. 63)

A crescente entrada das mulheres no mundo público, permitida a partir dos anos de 1970, tem se tornado cada vez mais evidente no mundo dos quadrinhos. Embora, seja um dos lugares que sempre foi marcadamente pertencente aos homens, a quantidade de mulheres que produzem quadrinhos e que são protagonistas em romances gráficos aumentou consideravelmente, o que tem favorecido uma nova visão sobre a mulher, distante dos estereótipos.

3. ESTEREÓTIPOS FEMININOS NA LITERATURA

A criança sofre com essa projeção do mundo adulto sob o seu mundo em relação à literatura, visto que muitos estereótipos, clichês e protótipos alimentados e cultuados no mundo adulto permeiam as páginas coloridas dos livros infantis. Isso é ratificado por Silva (2009, p. 137), ao afirmar que “é necessário entender que a criança é também cheia de conflitos, medos, dúvidas e contradições, não por desconhecer a realidade, mas por trazer em si a imagem projetada do adulto”. É de se imaginar que isso aconteça tendo em vista que os livros para crianças são escritos, na sua grande maioria¹⁶, por adultos. Nesse contexto, os estereótipos e clichês mais recorrentes estão ligados ao ser feminino e ao

¹⁶ É importante destacar que existem livros infantis escritos por crianças. O livro *O Aniversário de Marina* da autora mirim Sophia Ferreira Carvalho e o livro *Varal de Bonecas* da autora Júlia das Neves Dias são exemplos de histórias infantis escritas por crianças.

estereótipo de “jovem princesa”, sendo este o mais recorrente, e que segundo Breder (2013, p. 43) “já fazem parte do imaginário coletivo, representam uma forma estereotipada do que é ser mulher”. Portanto, obras que quebram estereótipos atuam no núcleo da problemática e agem a favor da desconstrução do imaginário coletivo sobre uma dada coisa.

O problema dos estereótipos vai além do fato de não serem condizentes com a realidade, Amossy e Pierrot (2011, p. 37), por exemplo, nos lembram que “o estereótipo surge como uma crença, uma opinião, uma representação concernente a um grupo e seus membros, ao passo que o preconceito designa a *atitude* adotada em relação aos membros do grupo em questão.”¹⁷ Amossy e Pierrot (2011) discutem a respeito do papel dos mais variados meios de comunicação como principais responsáveis pelo fortalecimento ou quebra de estereótipos e do preconceito. O contato com as mais variadas culturas através das mídias, ao mesmo tempo que sensibiliza para a alteridade, pode criar representações equivocadas no imaginário coletivo a depender da forma como se constrói e se propaga. Para os estudiosos, o impacto das representações tem uma força poderosa e o contato repetidamente com as mesmas visões sobre algo formam os estereótipos que segundo os eles é “principalmente um produto de uma aprendizagem social”.¹⁸

Moisés (2006, p. 212) afirma que a personagem “não é cópia fiel dos seres de carne e ossos”, e Brait (2006) nos afirma que embora o autor utilize elementos do mundo real para compor sua obra e suas personagens, esses elementos passam por um processo de resignificação pois adquirem características que não pertencem ao mundo real mas sim ao mundo ficcional. De fato, a literatura possui o efeito de mimeses, mas não se serve apenas dela na construção de seus enredos.

O engendramento de personagens a partir do mundo real é apenas um dos recursos para a construção de personagens, segundo Brait (2006):

Quer elas sejam tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida através de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos (BRAIT, 2006, p. 52)

Dessa forma, percebemos que a personagem se concretiza através de dados do

¹⁷ « Ainsi le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne *l'attitude* adoptée envers les membres du groupe en question » (AMOSSY ; PIERROT, 2011, p.37 ; negrito do próprio texto).

¹⁸ “...principalement le fait d'un apprentissage social. » (AMOSSY; PIERROT, 2011, p. 39)

texto e lhe confere ações e significações. Nos romances gráficos, por se tratar de uma narrativa literária com enredo, personagens, tempo e espaço, seus personagens também passam pelos mesmos processos que discutimos até agora. Segundo Barcellos (2008, *apud*, NOGUEIRA, 2010), historicamente, os personagens nas narrativas gráficas sempre foram um meio de apropriação de conceitos que podem se consolidar na vida real: desde estereótipos sobre gênero aos modos de falar dos personagens. A autora afirma:

Dos cenários aos enredos, passando pelos personagens, tudo nas histórias em quadrinhos pode ser visto como uma apropriação imaginativa de conceitos, valores e elementos que foram, são ou podem vir a ser aceitos como reais. (BARCELLOS, 2008, *apud*, NOGUEIRA, 2010. P. 2).

Desse modo, nos romances gráficos, as personagens contribuíram e contribuem para a construção de conceitos e valores que podem ser aceitos como verdade, não só nos romances gráficos, mas na literatura de uma forma geral. Levando em consideração a construção de conceitos e valores, destacaremos os que giram em torno da personagem feminina nos romances gráficos e, a esse respeito, Zolin (2009) sinaliza que desde o começo dos estudos da crítica feminista se percebeu que a experiência da mulher em relação às narrativas era diferente da experiência masculina, segundo a pesquisadora, “a constatação de que a experiência da mulher como leitora e escritora é diferente da masculina implicou significativas mudanças no campo intelectual, marcadas pela quebra de paradigmas e pela descoberta de novos horizontes” (ZOLIN, 2009, p.217). Essas mudanças no campo intelectual foram impulsionadas pelas lutas instauradas desde o século XIX e início do século XX, a partir da primeira onda feminista, que começou a dar voz à mulher.

O cinema também contribuiu para a divulgação de estereótipos relacionados ao ser feminino, principalmente, nos filmes de Walt Disney e suas inúmeras adaptações de textos da literatura infanto-juvenil para o cinema.

Os estereótipos, protótipos e clichês afetaram conseqüentemente a literatura infanto-juvenil africana. A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em seu discurso *O perigo de uma história única*¹⁹ nos confirma esse fato ao lembrar que na sua infância, os livros infantis que ela lia eram livros americanos e britânicos e ainda criança, quando começou a escrever, ela reproduzia os modelos: “crianças brancas de olhos azuis que

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>

brincavam na neve e comiam maçã e falavam sobre o clima e sobre o quão bom era o sol ter aparecido.” Realidade que era contrária a sua, mas que ela absorveu como uma história única, como um protótipo do que deveria figurar nos livros. As observações feitas por essa escritora nigeriana nos fazem perceber que “a experiência da mulher como leitora e escritora é diferente da masculina” Zolin (2009, p. 217) e nos apontam uma realidade que perdurou por um tempo considerável na literatura, e que só foi mudado quando a África iniciou-se na literatura infanto-juvenil. Segundo Agustín (2012), isso só aconteceu depois da independência de países da África Negra.

O problema com os estereótipos femininos negativos é que eles “reduzem todas as características de um grupo a poucos atributos essenciais (traços de personalidade, indumentária, linguagem verbal e corporal, ambições, etc.) com a falsa justificativa de que esses seriam fixados pela Natureza” (BREDEK, 2013, p.14). Além disso, os estereótipos alimentam os mais diversos preconceitos, posto que quando há fuga do modelo estereotipado, não há inclusão do que parece alheio ao padrão, não sendo, portanto levado em consideração.

Os quadrinhos, principalmente os norte-americanos continham temáticas direcionadas para o público masculino, com personagens masculinos e criadas por homens. Segundo Nogueira (2010):

O mundo das histórias em quadrinhos (HQs) norte-americanas é um mundo de supremacia masculina. Mesmo nos quadrinhos de super-heróis, as mulheres sofrem preconceitos. Por anos, elas foram quase sempre retratadas ora como mocinhas indefesas que precisavam de heróis para salvá-las, ora como vilã sem moral, que provocam os heróis virtuosos. (NOGUEIRA, 2010, p. 3)

Enquanto personagem, as mulheres figuravam nos quadrinhos destinados ao público masculino, como personagens secundárias e também seguiam os estereótipos de mulher “perfeita”: branca, cabelos milimetricamente arrumados e com balanço e brilho perfeitos, corpo magro e com a silhueta bem delineada. Além disso, as personagens femininas sempre necessitavam da ajuda de seus companheiros para salvá-las, em um jogo “mocinho e mocinha”. Aos poucos isso foi mudando, e as mulheres super-heroínas começaram a aparecer nos quadrinhos, e como exemplo há a Mulher Maravilha, que se tornou o ícone feminino dos quadrinhos, tendo sido com o intuito de ajudar os homens, enquanto defensora da paz e da justiça.

4 A ÁFRICA E A MULHER AFRICANA PARA ALÉM “DE UMA HISTÓRIA ÚNICA” NOS ROMANCES GRÁFICOS: O CASO DE *AYA DE YOPOUGON*

Obras como *Aya de Yopougon* têm se mostrado como promotores da quebra de estereótipos sobre a mulher africana e sobre o próprio continente africano. Arraijou-se em nossa sociedade a ideia de que a África é um continente que sofre com a fome, falta de recursos e que os africanos vivem em condições sub-humanas, o que não é uma total realidade. De fato, tudo isso existe, mas, há também muitos pobres, porque há também muitos ricos, como no nosso continente e, especialmente, no Brasil. Calcar nossas impressões sobre o continente africano em estereótipos é anular as riquezas culturais do continente e extinguir a história de um povo.

No que se refere, especialmente, à mulher africana, ela tem sofrido fortemente com a difusão de alguns estereótipos ocidentais que mostram a mulher como um ser subalterno. É necessário dizer que o Ocidente, de alguma maneira, sempre foi parâmetro para o continente africano. Então, as figuras femininas que estão presentes nas páginas de livros e nas telas do cinema nem sempre são aquela que podem inspirar a mulher africana na luta por paridade. Tais estereótipos diminuem as pluralidades do que significa ser mulher e as reduz à características mínimas, genéricas e que não condizem com a realidade (BREDEK, 2013).

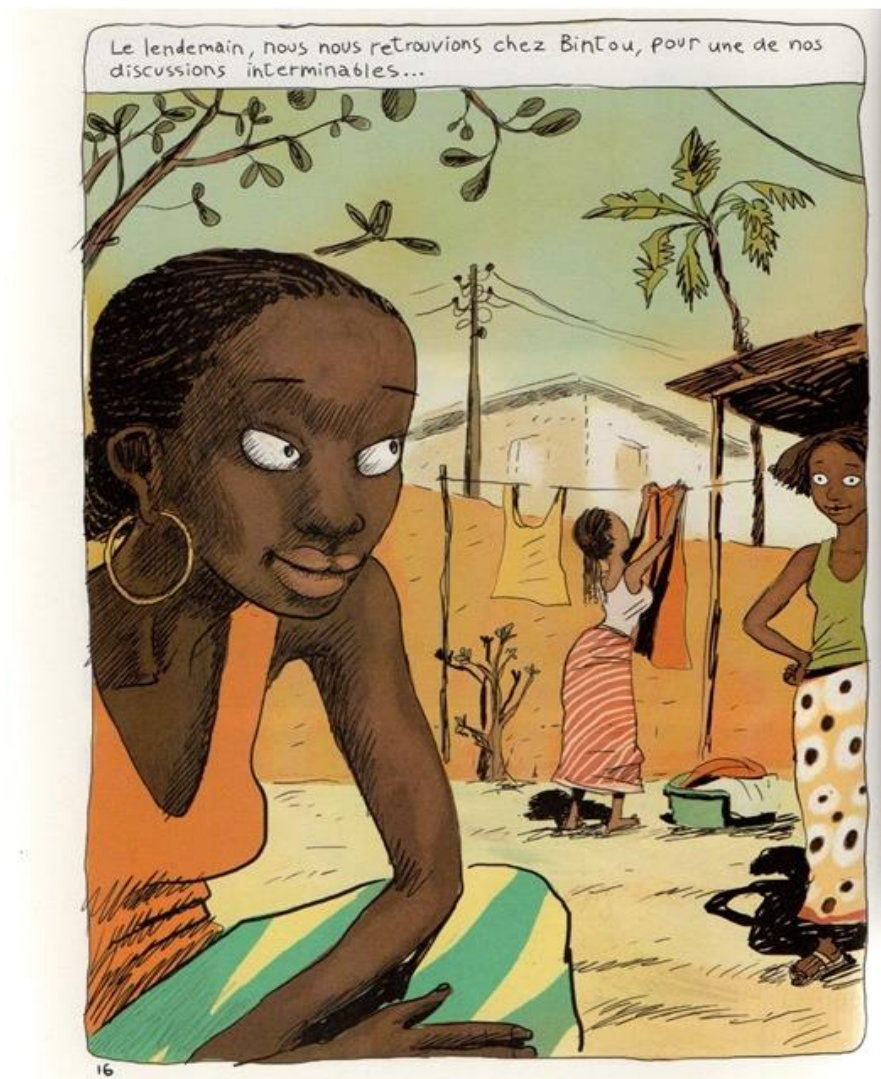
A literatura produzida na África e sua expansão para outros continentes tem permitido que estrangeiros enxerguem a África com os olhos próximos aos dos africanos. A literatura produzida por mulheres africanas tem contribuído não só para essa ampliação da visão sobre o continente como um todo enormemente diverso, mas tem ajudado a mudar visões que mulheres de outros continentes têm a respeito das africanas. *Aya de Yopougon* nos mostra uma realidade contrária aos estereótipos que são propagados em nossa sociedade.

Nas imagens a seguir podemos observar o porquê de considerarmos a referida obra como impactante na quebra de estereótipos sobre o continente africano. Na imagem abaixo (Figura 1), temos Aya e suas amigas em um momento descontraído durante o dia. Bintou estende a roupa enquanto Adjoua se dirige a Aya com uma expressão divertida e Aya retribui essa expressão. Aya tem unhas longas, usa argolas douradas e tem o cabelo trançado, assim como Bintou, Adjoua usa sandálias, características que contrariam os estereótipos que cultuamos sobre a jovem mulher africana. No segundo plano da imagem

podemos perceber um poste de energia elétrica que descontrói também o pensamento de que na África não teria sequer energia elétrica, nem os recursos do mundo dito globalizado. No caso dessa mesma imagem, se o leitor não conhece a sua fonte, até poderia inferir que se trata de um bairro, possivelmente periférico, de qualquer cidade brasileira, pois a ilustração revela o que observamos diariamente em nossas cidades.

Outro importante elemento revelador da quebra de estereótipos está no verbal: “*Le lendemain, nous nous retrouvions chez Bintou, pour une de nos discussions interminables...*” [No dia seguinte, nos encontrávamos na casa de Bintou para uma de nossas discussões intermináveis...]. Ora, uma discussão interminável não parece ser, exatamente, uma discussão cordial entre adolescentes; de um modo geral, até por já se imaginar que elas haviam brigado. Nessa sequência (figura 1), além do texto escrito, observamos nas meninas uma calma reforçando a ideia de quem nem sempre as discussões precisam ser relacionadas à agressões. Além disso, as três amigas tem cabelos soltos e curtos (não curtíssimos) e vestem camisetas e não os vestidos que, comumente, caracterizados como afro, entendidos como exóticos.

Figura 1. O romance gráfico *Aya de Yopougon* traz elementos que desconstróem estereótipos sobre a África e a mulher Africana



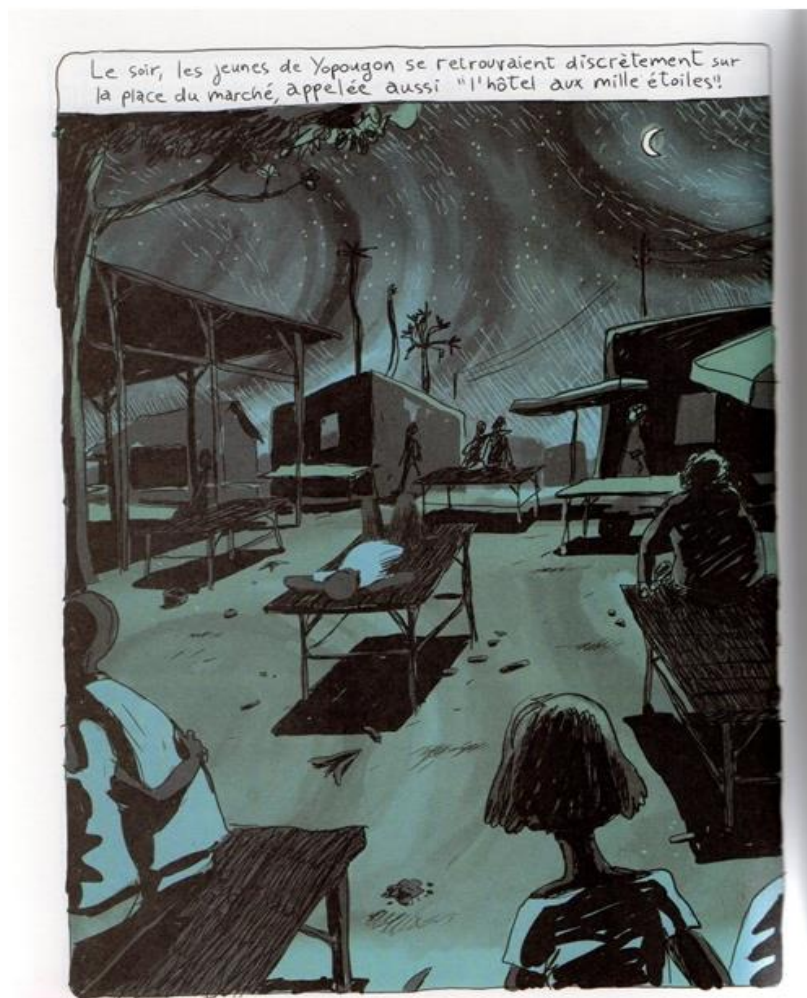
(ABOUEY; OUBRERIE, 2005, P. 16)

Ora, quando pensamos na rigidez imposta à mulher africana e o domínio masculino, até parece difícil imaginar que essas regras nem sempre são obedecidas e é, exatamente, essa resistência aos padrões autocraticamente estabelecidos, que o romance em estudo apresenta de modo muito evidente. Pensar, por exemplo, em um espaço reservado para jovens realizarem encontros com objetivos amorosos ou libidinosos não faz parte de uma representação que se tem de África.

Na figura 2, nos é apresentado, então, o *Hôtel aux mille étoiles*, espaço no qual, os jovens de vida sexualmente ativa se encontram com seus parceiros. Durante o dia, o *Hotel aux milles étoiles* é a praça do mercado, mas, à noite funciona como esse lugar de

encontros.

Figura 2. O *Hôtel aux milles étoiles* é o local de encontro dos jovens apaixonados



(ABOUEY; OUBRERIE, 2005, P. 28)

Nessa sequência, observamos que, nesse momento, os jovens de Yopougon não parecem estar preocupados com o autoritarismo ao qual são subordinados. Essa parece ser, igualmente, a hora do encontro com o sossego. A disposição das mesas (de feira) e a forma como os jovens estão sentados ou deitados sobre elas refletem essa percepção de mundo. Toda a ambientação envolta pela penumbra, coberta apenas pelas estrelas do céu, expõe uma única preocupação: a de um encontro perfeito após a escolha da melhor *table* do Hotel para o esperado encontro. Esse pensamento é reforçado no texto verbal: “*Le soir, les jeunes de Yopougon se retrouvèrent discrètement sur la place du marché, appelé aussi “l’Hotel aux milles étoites”* [À noite, os jovens de Yopougon se encontravam discretamente na praça do mercado, chamado “Hotel de mil estrelas”]. Não é possível

resistir ao tom poético que paira sob a atmosfera do lugar, afinal, não é um hotel cinco estrelas, melhor categoria internacional de hotéis, é mais que isso, é um *Hotel de mil estrelas*. Vemos, assim, criatividade e por que não dizer, lirismo.

A sequência apresentada revela um fato sobre os jovens africanos que não é difundido nem no nosso continente, nem de modo mais particular, no Brasil, pois na maioria das vezes imaginamos a realidade de países africanos, além de pensarmos na força de uns sobre a fragilidade de outros, pensamos também em condições precárias de sobrevivência da sua população. Isso é acarretado diante dos dados do Índice de Desenvolvimento Humano em diversos países daquele continente; assim, esses dados nos conduzem a ver apenas um lado da moeda. Tal assertiva pode ser melhor compreendida a partir dos estudos de Amossy e Pierrot (2011), em reflexão sobre estereótipos, pois nesse caso, a crença adotada por nós, brasileiros tem sido, historicamente, alimentada pelas mídias de massas.

O fato é que os estereótipos não são criados a partir de um grande nada, certamente, são oriundos de dados de pesquisas que dão suporte a essas representações e imagens equivocadas que mantêm, por muito, tempo ideias errôneas a respeito do outro. Todavia, as mídias são também necessárias para minimizar e, até mesmo, modificar crenças arraigadas em nosso imaginário coletivo, rompendo, conseqüentemente com estereótipos constituídos. Eis, portanto, um dos principais méritos de *Aya de Yopagon*, pois ao mesmo tempo em que oportuniza conhecer o Outro, o leitor brasileiro a perceber que mesmo diante dos obstáculos, o jovem marfinense, por exemplo, é um Ser capaz de reinventar, condição na qual assemelha-se ao brasileiro.

Já no último quadrinho selecionado para exemplificar a quebra de estereótipos, encontramos Adjoua e Bintou dançando, enquanto Moussa as observa. Essa cena desconstrói a imagem de que os países da África não tem espaço para lazer e diversão, como as nossas baladas. O africano não tem condições de ir à festas não terem meios sequer de sobrevivência física? A sequência apresenta outra realidade:

Figura 3. Adjoua e Bintou dançam no *ça va chauffer*



(ABOUEY; OUBRERIE, 2005, p. 13)

Em vez de encontrarmos apenas sobrevida entre os jovens, ou pessoas infelizes diante da própria sorte, o que observamos é um espaço ao ar livre ao qual se vai em busca de liberar frustrações. É aquele lugar da paquera e, provavelmente, por essa razão é conhecido como *ça va chauffer*, pois dali poderão sair compromissos inabaláveis ou apenas pequenos flertes, frequentes entre os jovens. Também nesse caso, como em muitos outros de nomes dos lugares, nota-se um misto de ironia e poesia. Por que o nome *ça va chauffer* para um lugar assim? Vai aquecer o coração ou a carne? Mas, afinal o que é literatura, senão esse misto elaborado por “fogo que arde sem se ver”? , apenas citando o nosso patrício, Camões.

Assim, podemos encerrar essa subseção reforçando o impacto desse romance gráfico e o seu importante papel em minimizar estereótipos que nos foram legados por diversas gerações. Portanto, as quatro sequências gráficas que apresentamos aqui são, sob a nossa ótica, exemplares da força narrativa de *Aya de Yopougon*, que felizmente já tem alguns volumes traduzidos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a literatura africana, em especial este romance gráfico, permite que o leitor tenha outras visões sobre África que não a disseminada na literatura e na mídia ocidental. Além disso, percebemos que a obra *Aya de Yopougon* permite uma nova leitura sobre África, longe dos estereótipos e mais próxima de uma história plural.

Destacamos o trecho seguinte retirado da palestra Ted de Chimamanda Ngozi Adichie “Quando rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.” (ADICHIE, 2009)

REFERÊNCIAS

- ABOUEY, M. OUBRERIE, C. *Aya de Yopougon- Tome 1*. Paris : Gallimard, 2005.
_____. *Aya de Yopougon- Tome 2*. Paris : BAYOU, 2006
_____. *Aya de Yopougon- Tome 3*. Paris : BAYOU, 2007
- ADICHIE, C.N. Os perigos de uma história única. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>
- AGUSTÍN, J. de. *La littérature d'enfance et de jeunesse en francophonie africaine subsaharienne : quelques repères documentaires*. Anales de Filologia Francesa. Nº20, 2012.
- AMOSSY, R. PIERROT, A.H. *Stéréotypes et Clichés : Langue, discours, société*. Paris : Armand Colin, 3e édition, 2011.
- BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- BONI, T. *Que vivent les femmes d'Afrique?* Paris: KARTHALA, 2011.
- BREDER, F. C. *Feminismo e príncipes encantados: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney*. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO.
- CHEVRIER, J. *Littératures d'Afrique Noire de Langue Française*. Paris : Nathan Université, 1999.
- EISNER, W. *Quadrinhos e Arte Sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.
- ISSA, A. *Femme-Objet dans l'écriture du Nord et l'écriture du Sud*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- MOISÉS, M. *A análise literária*. São Paulo: Editora Cultrix, 1991.
- NOGUEIRA, N. A. S. *Representações femininas nos quadrinhos da EBAL*. In: História, imagem e narrativas. Nº 10, 2010
- RAGO, M. *Feminizar é preciso: por uma cultura filógina*. São Paulo: Perspec., vol.15, n.3, 2001.

SILVA, A. L. *Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade*. Revista eletrônica de graduação do UNIVEM. V. 2, n.2, 2009.

ZOLIN, L. O. *Crítica feminista*. In: BONNICI, T. ZOLIN, L.O. *et al.* Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EUEM, 5a edição, 2009.

MULHERES NÔMADES: RESISTÊNCIAS E BUSCAS IDENTITÁRIAS DA MULHER ÁRABE, NO ROMANCE *L'AMOUR, LA FANTASIA*, DE ASSIA DJEBAR

Maria Rennally Soares da Silva (UEPB)²⁰
Josilene Pinheiro-Mariz (POSLE/UFCG - Orientadora)²¹

Resumo: Neste trabalho, temos como objetivo identificar no romance autobiográfico *L'amour, la Fantasia* (1985), da escritora argelina Assia Djébar, traços de resistências e de buscas identitárias da mulher árabe, a partir do conceito de nomadismo traçado por Rosi Braidotti (2002), o qual consiste em um estado de consciência crítica que leva o indivíduo a não aceitar os comportamentos pré-estabelecidos pelas normas universalizantes. No romance em questão, inserido no contexto pós-colonial, encontramos personagens femininas que caminham na contramão de uma realidade subalternizante que as priva da liberdade de expressão. Para alcançar nosso objetivo, nesta pesquisa-ação (ENGEL, 2000) analisamos as respostas escritas dos participantes desta pesquisa, a saber: um grupo de professores em formação, estudantes da graduação do curso de Língua Portuguesa e Língua Francesa de uma universidade brasileira, mediante atividades aplicadas durante as intervenções realizadas em sala de aula. Acreditamos que, nessa experiência de imersão na leitura literária, o contato com a literatura argelina tornou-se uma via de ensino/aprendizagem do FLE, que levou os professores em formação a discutirem sobre a condição de subalternização imposta à mulher argelina. Assim, o romance *L'amour, la Fantasia* se situa, portanto, como um lugar de nomadismo para a mulher árabe, permitindo-lhe sair do *locus* de subalternização que lhe foi condicionado e partindo em busca de compreender a sua identidade cultural, estando inserida no contexto de resistência à despersonalização cultural imposta pelo sistema colonial.

Palavras-chave: Busca identitária; Nomadismo feminino; *L'amour, la Fantasia*.

²⁰ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Literatura e Interculturalidade – UEPB. Graduada em Letras Língua e Literatura Francesa pela UFCG. Endereço eletrônico: rennally.fr@hotmail.com.

²¹ Docente do Curso de Letras Português/Francês (UAL-UFCG), Campina Grande, PB. Pós-Doutorado em Literatura Francófona. Endereço eletrônico: jsmariz22@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O metucioso ofício daqueles que trabalham em teares, manipulando fios através da urdidura, pode ser visto como uma metáfora que nos faz vislumbrar os rumos múltiplos da subjetividade feminina. No entanto, o discurso patriarcal e tradicionalista que enquadra a mulher em papéis pré-determinados e fechados em si concebe a subjetividade feminina como um todo homogêneo ao lhe conferir uma categoria fixa e previsível, plena de inferioridades com relação ao gênero masculino. Assim ocorreu – e ainda ocorre – em diversas sociedades.

Na sociedade árabe, a influência do pensamento totalitário e eurocêntrico do colonizador tornou ainda mais opaca a visão da identidade múltipla da mulher, especialmente no que se refere à sua dupla colonização (BONNICI, 1998). Contudo, no âmbito da literatura pós-colonialista, a escrita de mulheres passou a demarcar traços dessa multiplicidade ao expressar representações de contestação e de resistência mediante essa herança cultural e literária da metrópole, que privilegiava o homem, o homem branco, o homem branco e europeu.

Assim, neste trabalho, temos como objetivo identificar no romance autobiográfico *L'amour, la Fantasia* (1985), da escritora argelina Assia Djebar, traços de resistências e de buscas identitárias da mulher árabe, a partir do conceito de nomadismo traçado por Rosi Braidotti (2002), o qual consiste em um estado de consciência crítica que leva o indivíduo a não aceitar os comportamentos pré-estabelecidos pelas normas universalizantes.

No romance em questão, inserido no contexto pós-colonial, encontramos personagens femininas que caminham na contramão de uma realidade subalternizante que as priva da liberdade de expressão. Para alcançar nosso objetivo, nesta pesquisa-ação (ENGEL, 2000) analisamos as respostas escritas dos participantes desta pesquisa, a saber: um grupo de professores em formação, estudantes da graduação do curso de Língua Portuguesa e Língua Francesa de uma universidade brasileira, mediante atividades aplicadas durante as intervenções realizadas em sala de aula.

Acreditamos que, nessa experiência de imersão na leitura literária, o contato com a literatura argelina tornou-se uma via de ensino/aprendizagem do FLE, que levou os professores em formação a discutirem sobre a condição de subalternização imposta à mulher argelina. Assim, o romance *L'amour, la Fantasia* se situa, portanto, como um

lugar de nomadismo para a mulher árabe, permitindo-lhe sair do *locus* de subalternização que lhe foi condicionado e partindo em busca de compreender a sua identidade cultural, buscando resistir através da escrita literária.

2. RESISTÊNCIAS E BUSCAS IDENTITÁRIAS DA MULHER ARGELINA ATRAVÉS DA ESCRITA LITERÁRIA

Situadas em um contexto conflituoso que demarca uma realidade subalternizante, as mulheres argelinas enfrentam diariamente situações de submissão e de silenciamento. Algumas delas, movidas pelo ímpeto de se verem livres das amarras patriarcalistas, buscam na escrita literária uma maneira de resistir, de compreenderem a si mesmas e de buscarem suas raízes identitárias.

A esse respeito, Alonso (2004) afirma que a escrita dessas mulheres não deve ser vista como algo separado “da escrita de homens”, em um paralelo de oposição binária homem x mulher, mas, pelo contrário, deve ser vista como uma escrita que se inscreve em meio a muitas outras de majorias e de minorias. Assim, essa escrita que busca dar voz aos que estão na invisibilidade vem desconstruir os moldes homogêneos que não conseguem abarcar as particularidades étnicas, socioculturais, raciais etc. que caracterizam o ser mulher.

Braidotti (2000 apud ALONSO, 2004) considera que cada mulher fala e age a partir de sua localização no tempo, no espaço, na história, de tal modo que a não-uniidade da subjetividade da mulher recusa as definições homogêneas de uma identidade fixa. Nesse sentido, até mesmo a sua relação com a língua francesa torna-se um algo dual e ambíguo para algumas mulheres magrebins por ser, por um lado, a língua do colonizador e, por outro lado, a língua que lhes possibilita serem ouvidas para além-fronteiras.

Assim, considerando esta não-uniidade identitária da mulher argelina, adotamos a concepção traçada pela filósofa italiana Rosi Braidotti (2002), para a qual o *nomadismo subjetivo* consiste em “um tipo de consciência crítica que resiste a se ajustar aos modos de pensamento e comportamento codificados. É a subversão do conjunto de convenções que define o estado nômade.” (BRAIDOTTI, 2002, p. 10-11). Logo, entendemos o nomadismo como deslocamentos ou trânsitos que levam a mulher argelina a recusar os comportamentos pré-determinados, buscando relacionar-se com o outro em movimentos que geram vínculos múltiplos. Assim, o nomadismo que projeta uma cultura ao

movimento do ir-e-vir (GLISSANT, 1990), ou seja, a sair de si e ir ao encontro de outro(s) também compreende a prática na qual uma ou mais pessoas vagueiam por diferentes territórios, estando, pois, em constante mudança, transitando e habitando em lugares variados, desde que esteja em um movimento espiral, com a intenção de relacionar-se e de crioulizar-se.

As pertenças não-fixas e variáveis possibilitam a percepção de uma busca de reconstrução da identidade feminina nos textos literários francófonos pós-coloniais e fazem confluír o ser mulher e diversos elementos que o perpassam e o compõem. O trabalho de (re)criação do universo social através da escrita, classificado por Horer (1973 apud ALONSO, 2004) como um ato subversivo, torna possível a muitas escritoras magrebínas o reagrupamento de elementos identitários.

Alonso (2004) acredita que a escrita literária pode reagrupar elementos identitários da mulher argelina, permitindo uma espécie de retorno às suas origens. No romance *L'amour, la Fantasia*, Assia Djébar (1985) utiliza-se de uma mobilidade memorial para transitar entre o passado e o presente, tendo a escrita como instrumento central de reconstrução de si mesma e da história de seu povo, evocando lembranças e vivências daquelas a quem chama de “sœurs disparues” (DJE BAR, 1985, p. 285). Assim, a recusa social à qual a mulher argelina foi outrora submetida chega ao seu fim a partir do instante em que Djébar e tantas outras escritoras magrebínas recuperam o espaço perdido através dessa escrita militante.

Da mesma forma que ocorre com Djébar e, aliás, é algo bastante recorrente na escrita engajada das escritoras magrebínas, a história pessoal da escritora argelina Malika Mokeddem é perpassada pela de seu país. Tal fato evidencia a sua identidade híbrida diante da relação com a língua francesa. Ela toma essa língua como algo que a possuiu e, diante dessa invasão pessoal, a reação de apropriar-se dessa língua deu-lhe espaço para que ela expressasse e, porque não dizer, impusesse a complexa situação de seu país, “argelinizando” a língua francesa, conforme dito:

Je n'ai pas choisi cette langue mais elle est mienne —alors je dis cela en boutade quand j'ai un public français— c'est elle qui est venue me coloniser, pour mon bonheur — la langue, pas le colonisateur— et maintenant puisqu'elle m'a possédée, qu'elle fait partie de moi, c'est moi qui, à présent, vais la coloniser et lui dire la complexité de la

situation algérienne et de l' « algérianiser ». Voilà, c'est comme cela qu'elle est devenue mienne. (HELM 2000, p. 42-43)²²

A escrita dessas mulheres torna-se, então, uma atitude militante, um lugar de combate e de resistência para reconquistar espaços através desta característica nômade da sua subjetividade. Às mulheres eram assentidos espaços privados para conversar, obedecendo aos moldes de inferioridade que lhes eram conferidos; aos homens, a liberdade de utilizar espaços públicos para o que quisessem. Essa situação traumática e perpetuada pelo discurso misógino da religião islâmica é denunciada por Djebbar (1985), quando, no romance em estudo, menciona que até na mesquita era reservado um lugar para que as mulheres fizessem suas orações (p. 191), ao passo que os homens possuíam todo o restante do espaço.

Esse uso da literatura produzida por mulheres magrebinas inscreve o princípio da alteridade, na medida em que articula a escrita “na língua do outro” – sendo esse outro, o colonizador – como uma forma de afirmação de identidade que ordena o eu plural que habita a subjetividade feminina.

Malika Mokeddem demonstrou uma tomada de consciência sobre essa identidade nômade, ao proferir as seguintes palavras:

Deux mots me hérissent « nationalité » et « racines » ... Je sais profondément qu'il ne faut rien renier pour s'épanouir vraiment. Mais je ne veux pas qu'on m'enferme dans quelque frontière que ce soit. Ma grand-mère disait : « Il n'y a que les palmiers qui ont des racines. Nous, nous sommes nomades. Nous avons une mémoire et des jambes pour marcher ». J'en ai fait ma devise. (HELM, 2000, *apud* ALONSO, 2004, p. 11).²³

As palavras de Mokeddem repudiam o fechamento do ser em fronteiras e em raízes únicas. herdando essa forma de pensar de sua avó, a escritora demonstra ter certeza de seu nomadismo subjetivo e espacial, compreendendo que é possível transitar e habitar em vários lugares, reais ou ficcionais, concretos ou abstratos, ideológicos ou geográficos, tendo a memória e as pernas como meio de condução para essa errância.

²² Não escolhi essa língua, mas ela é minha – então cito esse paradoxo, quando diante de um público francês – foi ela que veio me colonizar, para a minha felicidade – a língua, não o colonizador – e agora por ela ter me possuído, é que ela faz parte de mim, sou eu que, agora, vou colonizá-la e lhe dizer a complexidade da situação argelina e de “argelinizá-la”. E foi assim que ela se tornou minha.

²³ Duas palavras me erijam “nacionalidade” e “raízes”... Tenho certeza de que não é preciso renegar algo para florescer. Mas não quero que me fechem em alguma fronteira qualquer que seja. Minha avó dizia: “Apenas as palmeiras têm raízes. Nós, nós somos nômades. Nós temos uma memória e pernas para caminhar.” Fiz disso meu lema de vida.

Desse modo, diversas escritoras magrebínas buscaram, na escrita literária, um meio para resistir e para se deslocarem das amarras subalternizantes impostas em suas culturas de origem, para denunciarem, em suas obras, a situação de interdição e de silenciamento em que vivem, a exemplo de: Leïla Sebbar, Salima Ghezali, Hélé Béji, Maïssa Bey, Fatima Mernissi, Samira Negrouche, Héléne Cixous, Assia Djebar e muitas outras.

3. NOMADISMO FEMININO NO ROMANCE *L'AMOUR, LA FANTASIA*, DE ASSIA DJEBAR

No âmbito de nossas reflexões, buscamos ponderar sobre uma das formas com a qual os participantes desta pesquisa passaram a enxergar a mulher argelina, após a leitura do romance em estudo. A nova configuração do perfil dessa mulher se dá a partir do momento em que os professores em formação deixam de vê-la como mulher silenciada, submissa e estática (como é desenhada pelo patriarcado) e passam a enxergar, de modo mais evidente, a mobilidade com a qual elas se locomovem em espaços físicos e/ou subjetivos.

Conforme exposto anteriormente, entendemos o nomadismo como um estado de consciência crítica que leva o indivíduo a não aceitar os comportamentos pré-estabelecidos pelas normas universalizantes, conforme a conceituação de Braidotti (2002). Os trânsitos diaspóricos favorecem esse estado nômade, sobretudo em se tratando de escritores exilados, posto que, através de suas obras, eles encontram a possibilidade e a liberdade para expressar as suas recusas.

No que se refere ao nomadismo enquanto deslocamento no espaço físico, observando pela ótica do romance *L'Amour, la fantasia*, temos a mulher argelina como alguém que está sempre de partida; algumas vezes escapando do invasor, de aldeia em aldeia, buscando resguardar as tribos de seu povo, reconstruindo novas moradas incansável e insistentemente. Trazendo, também, a figura da escritora Assia Djebar, exilada em Paris durante muitos anos e transitando entre a cidade francesa e a Argélia, posteriormente à Guerra de Liberação. Esse prisma vem demarcar o não-lugar da mulher argelina no processo de locomoção espacial que muito tem a ver com a sua multiplicidade identitária.

Já no que se refere ao nomadismo enquanto subjetividade feminina, a locomoção

vem constituir a mulher argelina como um ser de identidades plurais, marcada pela hibridez cultural bebere, argelina e francesa. Esta mulher que, algumas vezes, é alguém que busca ser a guardiã das histórias de sofrimento e de resistência de seus ancestrais é também aquela que busca exercer o papel imposto pela sociedade árabe, com todas as limitações e proibições que esse posto oferece; muitas vezes, silenciando e aceitando essa realidade, outras vezes gritando e resistindo de formas declaradas ou veladas – através da escrita, por exemplo.

A *não-unidade* da mulher argelina cuja subjetividade não pode ser definida de forma singular a conduz a assumir-se enquanto um ser heterogêneo, que está sempre desempenhando diversos papéis sociais, sendo, assim, múltipla em sua forma de ser, de pensar e de agir, de acordo com as variáveis de raça, de etnia, de classe social (BRAIDOTTI, 2002). Como resultado, propomos categorizar essa fluidez identitária como uma característica da subjetividade feminina da mulher argelina, interpretada de acordo com o que enxergamos nos dados coletados.

Um primeiro exemplo pode ser verificado nas reflexões do estudante Flávio²⁴ (Fig. 12) a respeito de uma personagem de nacionalidade argelina que vagueia sozinha, à noite, pelas ruas de Paris, até ver-se atirada na frente de um bonde. Flávio compreende o episódio como um instante de desespero, despertado pelas vozes do passado de uma personagem que ele identifica como uma “exilada errante” (Fig. 12).

Tais constatações remetem, imediatamente, às ponderações de Said (2003) sobre o os sentimentos que o exílio provoca no indivíduo, enquanto um doloroso processo de adaptação às novas referências urbanas, climáticas e culturais e, dessa forma, o exilado permanece em um constante desconforto com as lembranças do presente, confrontadas com as do passado; no caso da personagem mencionada por Flávio, um passado colonizado e subalternizado.

Assim, a percepção de Flávio sobre o desespero pelo qual a personagem passa e que a leva a, conscientemente ou não, a tentar o suicídio, se explica quando refletimos sobre as dificuldades pelas quais o exilado passa durante o processo de tentativa de assimilação de uma nova cultura. Tentativa que nem sempre é bem-sucedida, posto que as marcas do exílio nunca se apagam completamente (BENEDETTI, 1999). Assim, constantemente à espera do retorno para seu país natal, o indivíduo permanece à procura de reparar a sua identidade pessoal e também a coletiva (da sua nação).

²⁴ Pseudônimo adotado para referência a um dos participantes da pesquisa.

FIGURA 12: Resposta de Flávio à primeira questão da terceira série de atividades.²⁵

Les Deux Inconnus

a) Les deux inconnus, est un chapitre autobiographique qui nous transporte à Paris. Dans la pages 163 et 164 la narratrice nous montre une femme sort seul en Paris. La narratrice revenant sur son adolescence, nous décrit un moment de désespoir qui l'avait poussé à une tentative de suicide. La voix explose peut être considéré comme la voix du passé, comme si elle reconnaissait. La narratrice est défini comme une exilée errante, le sentiment de mélancolie montre ses remarques sur les femmes du siècle.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Flávio ainda afirma que a narradora possui um sentimento dúbio com relação à escrita em língua francesa (Fig. 13) pois, se por um lado ela se sente livre para expressar as suas dores e revoltas através dessa língua, por outro, não consegue falar sobre suas vivências afetivas como, por exemplo, sobre a sua noite de núpcias. O estudante entende que a causa dessa dualidade é o fato de a narradora ter raízes em dois ‘mundos’ opostos: a Argélia e a França.

Enquanto estava na Argélia, a narradora não possuía o direito de se expressar. Tal situação remete aos estudos de Spivak (2010), para quem um sujeito subalternizado é aquele que é excluído de papéis sociais, cuja voz não pode ser ouvida. A impossibilidade de expressão gera na narradora, condicionada à subalternização, uma espécie de sufocamento da sua subjetividade. Tal situação a impele a se deslocar para outro lugar onde possa falar e ser ouvida.

Desse modo, compreendemos o conceito de nomadismo traçado por Braidotti (2002) como uma consciência crítica que leva o sujeito a reagir, a resistir às determinações subalternizantes, inclusive aos silenciamentos impostos à mulher africana no âmbito muçulmano. Assim, ao dizer que a narradora possui uma identidade híbrida, Flávio percebe o entrelugar definido por Bhabha (2005), que a narradora ocupa; sendo ela originária da Argélia e exilada em Paris, experimenta, pois, uma afasia que a leva a não ter a língua francesa (língua do colonizador) como um meio de expressar sentimentos

²⁵ *Os dois desconhecidos*, é um capítulo autobiográfico que nos transporta a Paris. Nas páginas 163 e 164 a narradora mostra uma mulher que sai sozinha em Paris. A narradora retorna à sua adolescência e descreve um momento de desespero que a havia levado a uma tentativa de suicídio. A voz explode, talvez considerada como a voz do passado, como se ela a reconhecesse. A narradora é definida como uma exilada errante, o sentimento de melancolia mostra suas marcas sobre as mulheres do século.

ternos. Exilada, nômade, deslocada, apenas quando se locomoveu para fora do seu país natal, a narradora conseguiu emprestar sua voz para suas ancestrais, para assim narrar a sua história e, conseqüentemente, a da sua nação.

FIGURA 13: Resposta de Flávio à questão 6, da segunda série de atividades. ²⁶

6. La relation de la narratrice avec l'écriture est essentiellement à son identité hybride, la narratrice est tiraillée entre ces deux mondes opposés. De manière général la langue d'écriture dans le roman est entouré par la narratrice et de ses sentiments. Quand elle entame le récit de sa nuit de noce, elle se trouve incapable de décrire son amour par des mots français.

FONTE: Extraído das atividades realizadas.

Por esse viés, a explosão da voz da narradora se dá apenas quando se encontra “nas terras dos outros”, fora do seu país natal. Apenas nesse lugar, a sua voz é liberada e, junto com ela, todas as “escórias do passado”, ou seja, todos os gritos e murmúrios dos seus ancestrais que ficaram sufocados durante muito tempo pelos colonizadores franceses, pela ditadura, pela colonização da mente (mesmo pós independência), pelo patriarcado e pelo pensamento machista, que condiciona a mulher a uma cultura subalternizada. Assim, lembramos as reflexões de Fanon (1990), que afirma ser a descolonização, um fenômeno violento no qual o colonizado fala apenas quando se transforma em um ser politicamente consciente de que enfrenta o seu opressor antagonicamente. Logo, liberar a sua voz e falar sobre o seu passado, como faz a personagem e mencionado por Flávio, é um processo doloroso, pois se trata da descolonização da mente da mulher, que recebeu uma carga dupla de colonização (BONNICI, 2009).

Tudo isso vem para fora no momento em que a narradora se desloca para um lugar onde encontra a liberdade que deseja. Uma vez no exílio e na condição definida por Said (2003) como errância, o seu deslocamento não foi apenas físico, mas também subjetivo, pois houve uma transição, ou um deslocamento de possibilidades. As mulheres, durante tanto tempo impedidas de ler, de estudar, de dançar, de escrever, de combater, ganham

²⁶ A relação da narradora com a escrita é essencialmente ligada à sua identidade híbrida, a narradora está dividida entre esses dois mundos opostos. De maneira geral, a língua de escrita no romance está em torno da narradora e dos seus sentimentos. Quando ela narra a sua noite de núpcias, ela se sente incapaz de descrever o seu amor através de palavras em francês.

um novo espaço através de *L'amour, la Fantasia* e, através das leituras, como a dos participantes desta pesquisa, elas transitam do lugar de silenciadas para o lugar de mulheres “bravas e destemidas” que resistem, que transgridem, que lutam para serem livres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes enxergaram, em todas essas personagens, perfis incomuns de mulheres árabes que se deslocam do domínio do colonizador para soltar as amarras que as prendem. Personagens que vivem o exílio social e o psicológico e que, através de seus relatos, contam a verdadeira história de como tudo aconteceu. Personagens que gritam a revolta de terem os seus entes assassinados, as suas tribos esfaceladas pelo colonialismo.

Ao final da experiência de leitura e discussão literária, os estudantes mudaram a percepção que possuíam no início, sobre a mulher árabe estar sempre silenciada, escondida atrás de véus e de muros e passam a enxergá-la como alguém que reage, que transgrede, que resiste. Alguém que se desloca, nômade, errante, narrando a sua história, contando assim a história da sua nação. Com esse olhar, os participantes quebraram estereótipos pré-concebidos, reconfigurando e reconstruindo o perfil da mulher argelina, como aquela que se recusa a ser um indivíduo com papéis sociais pré-determinados e que escolhe escrever a sua própria história, mesmo que isso lhe traga sofrimentos e lhe custe afastar-se da sua pátria e daqueles a quem tanto ama ou, até mesmo, que signifique dizer que ela estará em um lugar que lhe confere a liberdade de ser, mas que não é a sua pátria, o seu lugar.

Acreditamos que, nessa experiência de imersão na leitura literária, o contato com a literatura argelina tornou-se uma via de ensino/aprendizagem do FLE, que levou os professores em formação a discutirem sobre a condição de subalternização imposta à mulher argelina. Assim, o romance *L'amour, la Fantasia* se situa, portanto, como um lugar de nomadismo para a mulher árabe, permitindo-lhe sair do *locus* de subalternização que lhe foi condicionado e partindo em busca de compreender a sua identidade cultural, estando inserida no contexto de resistência à despersonalização cultural imposta pelo sistema colonial.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, J. B. *Femme, identité, écriture dans les textes francophones du Maghreb*. Séminaire sur « Le roman français et francophone : thèmes et auteurs contemporains ». Universidad de Alicante - Departamento de Filologías Integradas, 2004.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. Bauru: *Mimesis*, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.
- BRAIDOTTI, R. Diferença, diversidade e subjetividade. Trad.: Roberto Barbosa. *Revista Labrys, estudos femininos*, nº 1-2, 2002, p. 1-16.
- DJEBAR, A. *L'amour, la Fantasia*. Paris: Albin Michel, 1985.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GLISSANT, É. *Poétique de la relation*. Paris, Editions Gallimard, 1990.
- SAID, E. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Grupo de Discussão 7:

LINGUAGENS EM CIÊNCIAS DA SAÚDE



A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO ÂMBITO HOSPITALAR.

Ísis deSiqueira Silva (CCBS-UFCG)
PedroBezerra Xavier (CCBS-UFCG)
Saulo Rios Mariz (CCBS-UFCG)

Resumo: A comunicação é responsável por construir códigos e possibilidades de compartilhamento de ideias. O que parece ser tão natural, na verdade envolve um refinado e complexo processo de vivências e aprendizagens que, na área da saúde, são capazes de alterar a relação entre profissional e paciente, sendo de suma importância para a realização do cuidado de forma holística. Dessa forma está intrínseco no cuidado humanizado que estabelecer uma comunicação efetiva entre os envolvidos favorece a continuidade da assistência. Este estudo busca problematizar a importância do estabelecimento de uma linguagem que viabilize uma comunicação ativa e compreensiva entre o profissional e o usuário na perspectiva do SUS. Para Bertachini (2012) a comunicação não pode ser uma barreira entre o profissional e o paciente, ela deve abrir caminhos. É importante refletirmos a relação de cuidado, sendo esta beneficiada pelo uso de habilidades comunicativas e da escuta atenta. Assim como Ginman (2000) afirma que é fundamental que profissionais procurem trabalhar em conjunto com a clientela. Foi realizada uma revisão bibliográfica, que segundo Garcia (2016) é o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Na BVS os descritores para pesquisa foram linguagem; saúde; profissional e paciente. A busca resultou em 469 artigos, após a utilização dos filtros analisou-se 8 artigos. Os filtros utilizados forma: texto completo disponível, trabalhos publicados nos últimos 7 anos, em língua portuguesa e de autores brasileiros. Constata-se que a habilidade comunicativa e compreensiva é indispensável na perspectiva do SUS. Pode-se concluir que a comunicação no âmbito da saúde pública não é um uma opção, mas é um componente inerente à prática de saúde.

Palavras-chave: Linguagem; Saúde; Profissional; Paciente.

INTRODUÇÃO

A palavra “comunicar” tem origem no latim "communicare" e significa "por em comum". Para o ser humano a comunicação é o meio pelo qual se descobre e criam-se relações, vínculos são formados, além do contato e ligações com as demais pessoas. É através da comunicação que emitimos, transmitimos e capturamos mensagens denominadas como informações. Assim sendo, é impossível o profissional de saúde cuidar ou manter outra ação na assistência ao ser humano sem habilidades de comunicação interpessoal.

A comunicação interpessoal envolve capacidade de relação com os outros, reciprocidade, empatia mútua de habilidades. Na assistência em saúde, o relacionamento interpessoal com o cliente se dá pela comunicação em amplas definições, deve-se considerar tanto a comunicação biológica do organismo do indivíduo, como sua postura, fadiga, se apresenta fácies de dor e também a comunicação verbal de forma refinada, para que a história pregressa desse paciente possa ser conhecida. Assim, como afirmaram Nascimento e Correia (2011), é que poderemos entender que, no momento em que vamos estabelecer o cuidado não devemos estar somente focados na ação técnica, mas também estar prontos para perceber a subjetividade do outro, através do olhar e do ouvir com atenção. Devemos associar a prestação de serviço à investigação. O profissional precisa estar apto para interpretar as diversas formas de comunicação com o paciente e, principalmente, disponível para estabelecê-las.

Percebe-se que a comunicação interpessoal está intimamente relacionada ao tipo de serviço oferecido pelos profissionais de saúde aos pacientes. Afirma-se, portanto, a necessidade que estes profissionais possuem de utilizar de forma eficaz a comunicação interpessoal, seja para com o usuário do serviço ou para com a equipe multidisciplinar, a fim de atender de forma eficaz suas demandas profissionais diárias. O trabalho dos profissionais de saúde está baseado nas relações humanas em que o processo comunicativo está, portanto, inserido em todas as atividades de seu cotidiano.

No âmbito do sistema único de saúde, reconhecer a comunicação indispensável para a eficiência dos serviços se tornou primordial, basta considerarmos que este sistema de organização da saúde pública brasileira surgiu a partir de debates comunitários e

manifestações populares, caracterizando a origem democrática do sistema e demonstrando que a população tem voz, assim como deve ter diante de profissionais.

Na área da saúde deve-se interpretar a comunicação como principal forma de interação que poderá levar ao diagnóstico, isso porque a comunicação não-verbal abrange cerca de 93% das possibilidades de expressão, em um contexto de interação social, manifestando-se em 38% das oportunidades por sinais paralinguísticos, tais como a entonação da voz, os grunhidos, os ruídos vocálicos de hesitação, a pronúncia, a tosse e o suspiro provocados por tensão e, em 55%, pelos sinais silenciosos do corpo, como os gestos, o olhar, a postura, a expressão facial, assim como as próprias características físicas, que individualizam o usuário dentro de seu contexto específico.

Para a enfermagem a comunicação não é apenas um instrumento básico para o relacionamento terapêutico, deve ser considerada também como competência ou capacidade interpessoal. Para prestar assistência ao cliente é necessário compreendê-lo, para assim administrar os cuidados com sua saúde, e esta compreensão será oriunda do que for expresso por ele de maneira verbal e não-verbal. Desta forma, é tarefa do profissional decodificar, decifrar e perceber os sinais não verbais do paciente, agindo como um detetive na arte investigativa da saúde e dos achados causais da doença, para que este processo seja eficaz, de qualidade e permita atender as necessidades do paciente.

Estudos mostram que profissionais da saúde consideram importante o conhecimento da comunicação não verbal, porque sem tal percepção emocional, os problemas do dia a dia e a rotina podem fazer com que os profissionais toquem sem sentir, olhem sem ver e escutem sem ouvir. Os profissionais de saúde devem se ater ao fato de que suas mensagens não são interpretadas apenas pela fala, mas também pela forma como se comportam. Dessa maneira, pode-se tornar a comunicação mais efetiva ao tomar consciência da importância da linguagem corporal, principalmente no que diz respeito à proximidade, à postura, ao toque e ao contato visual.

O corpo do paciente, assim como o do profissional, emite informações acerca das situações, torna-se indispensável que o profissional demonstre interesse pelo relato do cliente, não apenas verbalmente, mas posicionando-se de forma convidativa para o estabelecimento de um diálogo. No que tange ao corpo deste cliente, deve-se focar no seu posicionamento desde o momento em que este adentra ao serviço, para se identificar expressões dor, a forma de caminhar, a respiração e outras características observáveis na

inspeção. É indispensável que o profissional esteja atento às diversas expressões comunicativas diante da consulta, um diagnóstico completo depende da correlação destes achados. Portanto, a competência em comunicação interpessoal – verbal e não verbal – é uma habilidade fundamental a ser adquirida, a qual possibilita a excelência do cuidar em saúde.

Uma vez que a comunicação incide sobre a qualidade da assistência prestada ao sujeito, para alcançar uma comunicação satisfatória é preciso que o profissional da saúde deseje envolver-se e acredite que sua presença é tão importante quanto a realização de procedimentos técnicos. Para tanto, deve assumir uma visão de saúde mais holística, na qual não há um divórcio entre corpo e mente. Muitas vezes, o modelo biologicista é uma barreira na execução do cuidado humanizado, pelo fato de focar somente na patologia em questão, desconsiderando sua complexidade social, seu aspecto psicológico e espiritual.

Espera-se encontrar problemas no estabelecimento da comunicação, considerando que há divergências até mesmo entre os vocabulários das categorias da área da saúde. No que se refere ao paciente deve-se entender que os diferentes níveis de escolaridade não podem ser impasses no funcionamento do serviço da saúde no que diz respeito à comunicação entre o profissional e paciente.

O vínculo que se forma entre um indivíduo que sofre de alguma comorbidade e necessita da ajuda de alguém, mais precisamente um profissional da saúde que detém um conhecimento específico, muitas vezes funciona como uma forma de hierarquização de saberes, considerando que o indivíduo, por se encontrar em uma situação de fragilidade na sua saúde, passa a precisar do outro, havendo assim a necessidade de uma aproximação e troca de informações. Esta por sua vez pode ser dificultada, caso apenas uma das partes influencie no tratamento, desconsiderando o saber do usuário, por exemplo, que, dependendo da atitude do profissional, venha a se sentir irrelevante para buscar o êxito no tratamento.

Para o atendimento ser integral, o encontro com o usuário deve ser guiado pela capacidade do profissional de compreender o sofrimento que se manifesta e o significado mais imediato de suas ações e palavras; no contexto desse encontro concreto, "deixar de vigiar e controlar, para dar lugar à emancipação, à maior autonomia por parte dos sujeitos que sofrem ou que podem vir a sofrer" (Mattos, 2008, p. 348). Portanto, está se falando de singularidade no atendimento a cada caso. O usuário, ao se sentir singularizado,

desfragmentado (Pinheiro e Mattos, 2006), apresenta melhora do quadro clínico, ao mesmo tempo em que se observa o aumento de satisfação, tanto do usuário quanto do profissional.

MÉTODO

Este estudo constitui-se de uma revisão da literatura, que segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O estudo consta de uma pesquisa realizada entre outubro e novembro de 2017, no qual se realizou uma consulta na Biblioteca Virtual em Saúde, desenvolvido a partir do Medical Subject Headings da U.S. National Library of Medicine, que permite o uso da terminologia comum em português, inglês e espanhol. As palavras-chave utilizadas na busca foram: linguagem; saúde; profissional; paciente. A busca resultou em 469 artigos. Os critérios de inclusão para os estudos encontrados foram: texto completo disponível, trabalhos publicados nos últimos 7 anos, em língua portuguesa e de autores brasileiros. Foram excluídos estudos repetidos, textos incompletos e os que tratavam de outros campos que não fossem o da saúde. Obteve-se após esta seleção 8 artigos para contemplar este estudo. Logo em seguida, buscou-se analisar e compreender os principais parâmetros e formas de aplicação da comunicação nos estudos encontrados, bem como sua importância para a prestação de um serviço de qualidade e humanizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obteve-se como resultados, após a análise de artigos, que os dois principais problemas para se estabelecer a comunicação efetiva são: a utilização de termos técnicos pelo profissional para se dirigir ao usuário e uma visão de inferioridade, por parte do usuário, com relação ao profissional, supondo uma hierarquização de saberes no estabelecimento do tratamento.

Foi constatado, diante do levantamento bibliográfico, que a utilização exacerbada e desnecessária de termos técnicos fragiliza a comunicação entre o usuário/cliente e o

profissional, dificultando a continuidade da assistência. Segundo Bertachini (2012), a falta de comunicação não pode ser uma barreira entre o profissional e o paciente, pelo contrário, ele deve abrir caminhos para a manifestação e expressão clara de suas necessidades na busca do reestabelecimento da sua saúde.

Segundo Marques (2009), a comunicação é a estratégia para humanização da assistência, que consiste em perceber cada ser humano como um indivíduo único, com necessidades específicas, facilitando o exercício de sua autonomia e a interação entre eles por meio de diálogo aberto entre quem cuida e quem é o cuidado. À medida que os homens problematizam e refletem sobre a sua prática cotidiana, tendo consciência de si e da realidade que os cerca, reconhecem que, para transformá-la, precisam comunicar-se com os outros homens, trocar ideias, ouvir opiniões, considerar que não temos verdade absoluta e que, por vezes, podemos estar equivocados (LUNADI & SOARES, 2002).

Nesse contexto, a escuta apresenta-se como uma estratégia de comunicação essencial para a compreensão do outro, pois é uma atitude positiva de calor, interesse e respeito, sendo assim terapêutica. A Escuta Terapêutica pode ser definida como um método de responder aos outros de forma a incentivar uma melhor comunicação e compreensão mais clara das preocupações pessoais. É um evento ativo e dinâmico, que exige esforço por parte do ouvinte a identificar os aspectos verbais e não verbais da comunicação. (Mesquita, 2014)

O vocabulário específico da área da saúde não é adequado para ser utilizado com a população. Precisa-se considerar que uma boa comunicação não está ligada com falas técnicas, mas sim com a compreensão. Para tanto, o profissional deve adquirir a habilidade da educação em saúde independente do nível de assistência, porém percebe-se um maior nível de equidade entre os vocabulários na atenção básica, já na assistência secundária e terciária encontra-se um nível mais discrepante de problemas na interpretação da fala do profissional por parte dos pacientes. (Nascimento, 2010).

Receber, perceber e decifrar o significado da mensagem que o paciente envia para estabelecer um plano de cuidados adequados às necessidades individuais do mesmo, é tarefa dos profissionais de saúde. Para que este processo complexo seja eficaz, não basta ao profissional utilizar somente a comunicação verbal; é preciso estar atento aos sinais não verbais emitidos durante a interação com o paciente. (ARAUJO, 2007, p. 419-425).

Dessa forma, o estabelecimento de um diálogo entre profissionais e usuários encontra-se fortemente agregado à forma como esse profissional irá conduzir sua linguagem.

O papel da comunicação supera a ideia de trocas de informação, as diversas linguagens, tais como a oral, a escrita, assertiva e na comunicação não verbal encontra-se a comunicação por olhar, por gestos, pela postura, na área da saúde são utilizadas como meios de acolhimento do usuário e se tornam protagonistas na identificação das demandas individuais e comunitárias quando eficientes e bem utilizadas pelos profissionais, entretanto quando não ocorre um diálogo facilitado é possível notar uma fragilidade na equipe e uma falha na prestação de serviços. (Diaz,2009)

Parece que os profissionais de saúde possuem falta de competências para lidar com os problemas mais difíceis e as emoções mais excessivas do paciente, e que estas falhas os levam a utilizar estratégias de distanciamento (Fallowfield & Jenkins, 1999; Gard et al., 2000; Kruijver et al., 2001; Maguire e Faulkner, 1988; Maguire & Pitceathly, 2004). Estudos mostram comportamentos de desvio, como mudar de assunto, na tentativa de tranquilizar o paciente rapidamente através da utilização de clichés, que fogem da realidade do quadro clínico. Os pacientes são, efetivamente, os especialistas nos seus próprios sintomas, cabendo, ao profissional de saúde, ouvir a sua história e compreender a sua perspectiva acerca da doença (Bensing et al., 2000, Clever, Levinson & Meltzer, 2008; Joyce-Moniz & Barros, 2005).

Os usuários, de modo geral, ao avaliarem o cuidado prestado, reconhecem quando os profissionais demonstram respeito, atenção, elo de afetividade, confiança e credibilidade. Destaca-se um estudo que assinala a importância do vínculo entre profissionais e pacientes, referindo que essa integração possibilita a ressignificação da história de vida dos usuários, e sua importância para a compreensão do processo saúde-doença. (Araújo e Lobo, 2007).

CONCLUSÃO

Quando falamos, portanto, em “humanização do atendimento”, não falamos apenas em resgatar o mais bonito do ser humano ou o quanto somos “maravilhosos”, mas resgatar-nos de uma forma mais inteira, mais coerente em todas essas nossas dimensões da comunicação. Temos que ser capazes de não ficar imaginando que “em algum lugar

do planeta” nos comunicaríamos muito bem, mas sim entendermos que a nossa habilidade de comunicação passa pela verdade de sermos capazes de nos relacionar com quem existe à nossa volta; que as pessoas que nos rodeiam são os nossos professores de comunicação, e que melhorar a nossa comunicação significa conquistar o melhor de nós mesmos, significa colocarmos a atenção em dimensões que, muitas vezes, não a colocamos.

Constatou-se, que a comunicação não ocorre de maneira linear e sim através de uma rede articulada de informações que se fazem presentes na forma do profissional se comunicar. Com isso, identificou-se um novo olhar: a comunicação no seu sentido pleno ocorre durante todo o contexto assistencial junto ao paciente, englobando a linguagem falada, linguagem comportamental e a atitude do profissional. Assim, constata-se um novo olhar quanto à forma do fenômeno: a comunicação caracteriza-se fundamentalmente como indissociável da assistência no âmbito do SUS.

É importante que o profissional de saúde conheça e entenda a classe, a situação socioeconômica, e cultural dos seus usuários, para que assim, possa estabelecer um planejamento de comunicação mais adequado e esclarecedor para seu público. De nada adianta manter o mesmo diálogo terapêutico direcionado ao um público jovem, para uma pessoa idosa com certas debilidades, pois a maneira de receber, perceber, e decifrar desses dois públicos são diferentes. A valorização do usuário e do seu conhecimento sobre seu próprio ser, considerar suas expectativas para o bem-estar, havendo essa comunicação entre os saberes do profissional e do paciente, beneficiará a recuperação que poderá ser alcançada em um menor tempo, assim como a prevenção pode ser mais eficaz.

Neste contexto, se dá a importância da troca de saberes entre profissionais e cliente, de forma horizontalizada, e uma comunicação mais humanizada para uma relação de respeito à autonomia, à liberdade de escolha do usuário diante da situação que lhe é apresentada, tendo sempre presente que o corpo, a dor, a doença, pertencem a ele sem precisar ser violada. O profissional, ao escutar seu paciente, estimular a livre expressão de suas angústias e nomear uma doença, introduz a possibilidade de dar um sentido ao sofrimento da pessoa, de ajudá-la a se reorganizar frente às suas vivências. O que é dito e comentado é sempre menos apavorante do que o não dito que fica à mercê de nossas fantasias. Assim, o profissional deve fazer de tudo para adaptar sua linguagem à do paciente e evitar qualquer revelação ou interpretação prematuras sobre a natureza do sofrimento deste.

Para a atenção humanizada de qualidade, é necessária a integração dos saberes em todos os níveis de gestão dos serviços de saúde, ou seja, é preciso que as ações sejam alicerçadas em vários núcleos de profissões, a fim de planejar uma assistência especializada e capacitada de modo a atender todas as possíveis demandas (Versiani et al. 2008; Backes, Koerich e Erdmann, 2007).

Tornou-se responsabilidade dos profissionais da área da saúde buscar a participação ativa do usuário, envolvendo-o de forma integral, a fim de construir a autonomia e emancipação do mesmo em relação a sua saúde. É fundamental ainda respeitar a intersetorialidade e singularidade de cada assunto a ser abordado, sendo individual ou coletivo, com isso trazendo melhorias às condições de trabalho e qualidade de vida do usuário.

Cada integrante da equipe de saúde deve apresentar-se como uma pessoa que pode amparar e acompanhar o usuário, observando sua singularidade, identificando seus recursos e procurando, com ele, a via de ação que faça sentido em sua situação e para seu projeto de vida, possibilitando que o usuário sinta-se ativo no processo saúde-doença, promovendo assim uma maior adesão. Dessa forma, as intervenções estabelecidas serão pactuadas como consequência da comunicação bem sucedida.

Uma boa comunicação auxilia também na organização dos serviços de saúde. Pesquisas revelam que se a população recebesse informações adequadas acerca da situação em que procurar os serviços de urgência e emergência, menor seria o tempo de espera nos serviços, e com isso os casos que realmente necessitam do atendimento teriam uma disponibilidade melhor da equipe de saúde (Carret, Fassa e Domingues, 2009; Coelho e Jorge, 2009; Oliveira, Costa e Soares, 2007).

Nesse sentido, o processo de capacitação profissional também é citado como modelo de organização. A capacitação é vista como fundamental para superar as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho, em razão das insuficiências da estrutura dos serviços no que corresponde ao processo de escuta qualificada, triagem e referenciamento (Leite, Maia e Sena, 1999). Além disso, auxilia na superação do modelo cartesiano, o que permite direcionar o comportamento profissional para uma assistência mais humanizada, possibilitando que o período de internação ou enfrentamento de uma patologia se torne menos sofrida (Silva, Sanches e Carvalho, 2007; Cordeiro, 2008).

Conclui-se que este estudo construiu um conhecimento: a linguagem falada, linguagem comportamental e atitude profissional traduzem-se em elementos constituintes da assistência à saúde. Em parte reitera os achados gerais amplamente divulgados e socializados na literatura. Contudo, avança-se no sentido de mapear a forma como o fenômeno comunicação se concretiza na assistência do cuidado, colocando em relevo não apenas a comunicação, mas principalmente como ela se traduz, caracterizando sua relevância nas ações das diferentes categorias na assistência à saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gonçalves Daniel; MATTOS, Fiore Maria Luiza de. Vínculo, acolhimento e abordagem psicossocial: a prática da integralidade. Especialização em saúde da Família-UNA-SUS- UNIFESP.2010/2011

ALVES, Luíze Elias; NOVA, SA . A comunicação interpessoal entre profissionais de saúde: Um levantamento bibliográfico. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008

ARAÚJO, Monica Martins Trovo de; SILVA, Maria Júlia Paes da; PUGGINA, Ana Cláudia G. A comunicação não-verbal enquanto fator iatrogênico. *Rev. esc. enferm. USP*. vol.41, n.3, p. 419-425, 2007.

BERTACHINI, L.A comunicação terapêutica como fator de humanização da Atenção Primária. *O Mundo da Saúde*, São Paulo - 2012;36(3):507-520 Artigo de Revisão Review Paper.

CARDOSO, Leticia Silveira; CEZAR-VAZ, Marta Regina; BONOW, Clarice Alves and SANT'ANNA, Cynthia Fontella. Processo comunicacional: instrumento das atividades em grupo na estratégia Saúde da Família. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2011, vol.45, n.6, pp.1323-1330. ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000600007>

CECCIM, R. B.; CARVALHO, Y. M. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. In: CECCIM, R. B.; PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: IMS/Uerj; 2006.

CLEVER SL, Jin L, LEVINSON W, MELTZER DO. Does doctor-patient communication affect patient satisfaction with hospital care? Results of an analysis with a novel instrumental variable. *Health Serv Res*. 2008 Oct;43(5 Pt 1):1505-19. doi: 10.1111/j.1475-6773.2008.00849.x. Epub 2008 May 5.

DÍAZ, Félix. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporânea* Salvador: EDUFBA, 2009. 354p. ISBN: 978-85-232-0651-2;

ALMEIDA, Gonçalves Daniel; MATTOS, Fiore Maria Luiza de. Vínculo, acolhimento e abordagem psicossocial: a prática da integralidade. Especialização em saúde da Família-UNA-SUS- UNIFESP.2010/2011

LEITE, Juliana C. A. et al. Acolhimento: perspectiva de reorganização da assistência de enfermagem. R. Bras. Enferm., Brasília. v. 52, n. 2, p. 161-168, abr./jun. 1999.

LUNARDI, VL; LUNARDI, WD; SILVEIRA, RS; SOARES, NV; LIPISNKI, JM. O cuidado de si como condição para o cuidado dos outros na prática de saúde. Rev Latino-am Enfermagem 2004 novembro-dezembro; 2(6):933-9.

MAIA, Leandro Dias de Godoy; SILVA, Nicácio Dieger; MENDES, Patrícia Helena Costa. Síndrome de Burnout em agentes comunitários de saúde: aspectos de sua formação e prática. Rev. bras. saúde ocup. [online]. 2011, vol.36, n.123, pp.93-102. ISSN 0303-7657. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572011000100009>.

MARTINEZ, Elena Araujo; TOCANTINS, Florence Romijn; SOUZA, Sônia Regina de. As especificidades da comunicação na assistência de enfermagem à criança. Rev. Gaúcha Enferm. [online]. 2013, vol.34, n.1, pp.37-44. ISSN 1983-1447. <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472013000100005>.

GONÇALVES, Daniel Almeida; MATTOS, Fiore Maria Luiza de. Vínculo, acolhimento e abordagem psicossocial: a prática da integralidade. Especialização em saúde da Família-UNA-SUS- UNIFESP.2010/2011.

MATTOS, Magda de and MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional de docentes da educação superior em enfermagem: ressignificando experiências. Educ. rev. [online]. 2017, vol.33, e162238. Epub Sep 28, 2017. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162238>.

MESQUITA, Ana Cláudia; CARVALHO, Emilia Campos de. A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa. Rev Esc Enferm USP 2014; 48(6):1127-36 <www.ee.usp.br/reeusp/> São Paulo,2014

RAMOS, Ana Paula; BORTAGARAI, Francine Manara. A comunicação não-verbal na área da saúde. Rev. CEFAC [online]. 2012, vol.14, n.1, pp.164-170. Epub July 08, 2011. ISSN 1982-0216. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000067>>

RIBEIRO, Camila Beatriz; CRUZ, Ana Paula Correia Neves da; Maríngolo Aline Cristina do Prado. COMUNICAÇÃO EM SAÚDE: CONCEITOS E ESTRATÉGIAS, RUMO À EFETIVAÇÃO DE DIREITOS SOCIAIS . III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/COMUNICA%C3%87%C3%83O%20EM%20SA%C3%9ADE_CONCEITOS%20E%20ESTRAT%C3%89GIAS,%20RUMO%20%C3%80%20EFETIVA%C3%87%C3%83O%20DE%20DIREITOS%20SOCIAIS.pdf>

SCHIMITH, Maria Denise; SIMON, Bruna Sodré; BRETAS, Ana Cristina Passarella; BUDO, Maria de Lourdes Denardin. Relações entre profissionais de saúde e usuários durante as práticas em saúde. Trab. educ. saúde (Online) [online]. 2011, vol.9, n.3, pp.479-503. ISSN 1981-7746. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462011000300008>>

SILVA, MJP. Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. 3 ed. São Paulo: Loyola; 2002.

SILVA, Maria Júlia Paes. O papel da comunicação na humanização da atenção à saúde. Rev Bioetica N5 final 11/25/02 4:33 PM Page 73. 2002, São Paulo, Brasil.

STALIANO, P. Promoção e comunicação em saúde: um estudo sobre a atuação de agentes comunitários. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10794/1/2012_PamelaStaliano.pdf> Acesso em: 20/11/2017, às 10:10.

TAETS, GG; FIGUEIREDO, NMA. A silenciosa linguagem do corpo que é cuidado: um estudo em meta-análise para uma semiótica em construção. Rev Enferm UFPE On Line [periódico na internet]. 2009 out/dez [acesso em 2010 set 2];3(4):335-39. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/127/127>>

CURSO DE GÊNEROS ACADÊMICOS OFERECIDO AOS ESTUDANTES DA ÁREA DE SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Natielly Rosa da Silva (UFCG)
Diana Barbosa de Freitas (UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (Orientadora-UFCG)

Resumo: Apesar das disciplinas de estágio ofertadas nos cursos de licenciatura, inúmeros licenciandos sofrem com a dificuldade de articulação entre teoria e prática no momento em que são inseridos em sala de aula. Diante desse cenário, atividades promovidas pela universidade, as de pesquisa e as de extensão, por exemplo, se tornam importantes para o desenvolvimento da prática educativa dos futuros professores. Atividades de extensão, especialmente, além de possibilitar essa articulação teoria-prática, podem promover a comunicação entre as mais diversas áreas do conhecimento. Cientes da importância de atividades desse tipo na graduação, o objetivo principal deste trabalho é relatar a experiência do curso de extensão *Resumo, resenha e outros gêneros acadêmicos*, oferecido pelo PET-Letras/UFCG aos estudantes da área de ciências da saúde. O curso, que foi realizado em parceria com o PET-Fitoterapia/UFCG, ocorreu entre os meses de março e julho de 2017 e teve duração de 30 horas. Além do objetivo principal, neste trabalho, pretendemos também apresentar as estratégias de didatização de gêneros utilizadas na produção do material utilizado no curso e refletir sobre a importância da comunicação entre as áreas de Letras e Saúde. Com vistas a esses objetivos, para a ministração das aulas e a produção desse trabalho, apoiamos-nos em Machado e Lousada (2004a; 2004b), Marcushi (2008), Koch e Elias (2009), Motta-Roth (2010) e Silva (2012). A partir da experiência vivenciada, pudemos constatar a importância do trabalho com a escrita no meio universitário, especialmente para os estudantes da área de Saúde, haja vista que novas estratégias de didatização foram desenvolvidas com o intuito de promover o ensino dos gêneros elencados no decorrer do curso.

Palavras-chave: Relato; Gêneros acadêmicos; Curso de extensão.

INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos desenvolvidos acerca da escrita, dada as várias perspectivas teóricas vinculadas a este objeto de estudo. Escrever é uma atividade que faz parte do nosso cotidiano, portanto, essa prática da linguagem permeia diversos setores da vida dos indivíduos, seja nas relações pessoais, no meio escolar, profissional ou acadêmico. À medida que nos desenvolvemos como seres humanos, cresce também a necessidade de utilizar da escrita para nos comunicar e divulgar nossas ideias, anseios e pontos de vista.

Cientes dessas considerações, no momento em que direcionamo-nos ao âmbito acadêmico, percebemos como é forte a presença da escrita na universidade. Independente do curso ao qual estamos atrelados, é altamente necessário lidar com a escrita de gêneros eminentemente acadêmicos. Esta assertiva é comprovada quando precisamos produzir artigos para serem publicados em anais de evento e revistas, projetos de pesquisas, monografias, dentre outros gêneros solicitados na academia. Pertinente se faz frisar, porém, que escrever não é uma tarefa fácil, ao contrário, a escrita exige prática e é um constate processo pelo qual passamos.

Diante desse cenário, programas e atividades promovidas pela universidade auxiliam os estudantes a lidarem com a prática da escrita acadêmica. O Programa de Educação Tutorial (PET), por exemplo, ao articular o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilita a ampliação das estratégias utilizadas para a escrita de textos acadêmicos. Pensando no PET-Letras/UFCG, vemos que o programa também contribui indubitavelmente para a articulação entre teoria e prática, uma vez que atua como um importante instrumento para docência dos futuros professores. Aliando as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar, o PET chega a promover a comunicação entre as mais diversas áreas do conhecimento, colaborando para a formação de cidadãos críticos e reflexivos diante do mundo que os cerca.

Cientes da importância de atividades desse tipo na graduação, o objetivo principal deste trabalho é relatar a experiência do curso de extensão *Resumo, resenha e outros gêneros acadêmicos*, oferecido pelo PET-Letras/UFCG aos estudantes da área de ciências da saúde. O curso, que foi realizado em parceria com o PET-Fitoterapia/UFCG, ocorreu entre os meses de março e julho de 2017 e teve duração de 30 horas. Como objetivos específicos, nós pretendemos: i) descrever as atividades desenvolvidas durante o curso;

ii) apresentar as estratégias de didatização utilizadas na elaboração do material didático e
iii) refletir acerca da importância da comunicação entre as áreas de Letras e da Saúde.
Com vistas a esses objetivos, para a ministração das aulas e a produção desse trabalho, apoiamos-nos em Machado e Lousada (2004a; 2004b), Marchuschi (2008), Koch e Elias (2009), Motta-Roth (2010) e Silva (2012).

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa e tem caráter analítico-interpretativo, haja vista que analisamos e interpretamos, à luz dos fundamentos teóricos citados anteriormente, a experiência vivenciada no curso de extensão. Sendo assim, também caracterizamos este trabalho como uma pesquisa-ação, pois à medida que desenvolvemos o curso, passamos a tomá-lo como objeto de pesquisa.

Além desta introdução, este artigo contempla mais três partes. Na primeira, temos dois tópicos de fundamentação teórica em que refletimos sobre o conceito de gênero, a didatização de tais textos em sala de aula e ponderamos sobre todos os gêneros ensinados no curso. Na segunda, temos o relato da experiência desenvolvida, dando destaque aos pontos positivos e aos entraves que encontramos no decorrer da atividade. E, na última parte, finalizamos o trabalho com breves considerações finais.

GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITO E ENSINO

Falar em gêneros textuais implica considerar dois fatores. O primeiro é que os gêneros, por mais que sigam, por vezes, uma estrutura recorrente, são variáveis e flexíveis, podendo apresentar diferentes nuances a depender do contexto no qual estão inseridos. O segundo é que o estudo acerca dos gêneros textuais não é nada novo. Conforme assegura Marchuschi (2008), a observação sistemática dos gêneros iniciou-se com Platão e, em seguida, com Aristóteles. No Ocidente, a denominação “gênero” esteve ligada aos gêneros literários. Nos dias atuais, contudo, percebemos que o gênero não se relaciona mais apenas com a literatura. Swales (1990, p. 33 *apud* Marchuschi 2008) revela que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Bazerman (1994 *apud* Marchuschi 2008, p. 16) aponta que os “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são as rotinas sociais de nosso dia-a-

dia”. A partir desta afirmação, é possível dizer que os gêneros são constituídos sócio-historicamente, uma vez que são os próprios seres humanos que constroem, identificam e diferenciam tais gêneros. A sociedade é, pois, fator de origem dos diversos textos que circulam nos mais prováveis ambientes.

Em vista dessas reflexões, no momento em que detemos nosso olhar ao ambiente acadêmico, por exemplo, verificamos que os gêneros solicitados na universidade permitem o desenvolvimento da identidade dos sujeitos dentro do ambiente no qual eles se encontram inseridos. Por essa razão, a produção escrita carece de empenho, prática contínua e ativação de conhecimentos para um bom desempenho e melhor compreensão daquilo que se escreve por parte do leitor.

Pensando a escrita de gêneros enquanto uma prática originada do cunho social, constatamos que, como aponta Marchuschi (2008), ao ensinarmos a operar com um gênero, “ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCHUSCHI, 2008, p. 17). Desse modo, a didatização de gêneros acadêmicos não se dá tendo em vista tão somente a instrumentalização de estruturas, normas e características recorrentes pertinentes a determinados gêneros. Essa didatização ultrapassa a camada estrutural para adentrar nos meandros culturais que envolvem a escrita dos textos. Ora, ao escrevermos, tomamos este processo como uma interação, na qual a realização da escrita exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Koch e Elias (2009) asseguram que

Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34)

Esse constante movimento de idas e vindas na escrita de textos é próprio da construção de gêneros. Sendo assim, uma das estratégias mais utilizadas ao didatizarmos os gêneros acadêmicos é a recorrente orientação para que os produtores dos textos leiam, releiam, revisem e pensem nos possíveis leitores de seus textos, para que assim haja a melhor compreensão das ideias expostas por parte dos interlocutores.

Vemos, pois, que para além dos recursos textuais inerentes à escrita dos textos, trabalhamos também com o lugar social e o contexto de produção dos gêneros. Desse modo, em nosso caso, é o ambiente acadêmico o meio cultural que permite a apreensão

das estratégias de escrita eficazes para o desenvolvimento dos mais variados gêneros. Dentre o elenco feito por Marchuschi (2008) quando o assunto é gênero textual, vemos alguns dos pontos que consideramos pertinentes: i) já não é prioritário fazer classificações de gêneros, uma vez que eles são muitos e fluidos, sendo possível fazer a catalogação de todos; ii) os gêneros organizam nossa fala e escrita assim como a gramática organiza as formas linguísticas. Neste sentido, podemos dizer que os gêneros são um tipo de gramática social, ou seja, uma gramática da enunciação e iii) os gêneros não são paradigmas no sentido de entidades reproduzidas ou imitadas, seja no ensino ou no dia-a-dia, pois são de tal ordem que mais parecem paradigmas de heterogeneidade enunciativa (MARCHUSCHI, 2008).

Em vista dessas considerações, verificamos a pertinência do ensino dos gêneros em diversos contextos, sejam esses acadêmicos ou escolares, uma vez que a produção de gêneros corrobora com nossa atuação na vida em sociedade. Logo, retificamos que os gêneros originam as relações sociais e a constituição dos sujeitos inseridos na cultura da qual fazem parte. Assim, ensinar gêneros textuais implica ponderar não somente acerca de estratégias textuais, mas refletir sobre a prática social dos indivíduos.

OS GÊNEROS ESTUDADOS

Elencamos, em nosso planejamento, os gêneros *esquema*, *abstract* e *resenha* para serem trabalhados nas aulas, porém, à medida que o curso avançava, percebemos que havia tempo para abordar outro gênero textual e, juntamente com os alunos, escolhemos o *artigo científico*. Para o trabalho com esses gêneros, nos apoiamos nos livros *Professora, como é que se faz?* (SILVA, 2012), *Resumo* (MACHADO; LOUSADA, 2004a) e *Resenha* (MACHADO; LOUSADA, 2004b).

O primeiro gênero trabalhado foi o esquema, que segundo Pereira e Silva, “é um gênero textual de meio de produção gráfica que tem como função sócio-comunicativa apresentar, de forma sintética e de rápido reconhecimento, as principais partes de um conteúdo ou assunto lido” (s/d, *apud*, DUARTE, 2012, p. 28). A escolha desse gênero se deve ao fato de o considerarmos primordial para a produção de outros textos. Assim, para produzir um artigo científico, por exemplo, podemos utilizar os esquemas como forma de

sintetizar as partes mais importantes do que foi lido e que poderá compor a fundamentação teórico-metodológica do nosso trabalho.

Outro gênero que aparece com frequência no momento em que produzimos um artigo é o *abstract*, a esse fato se deve a sua importância. Segundo Silva (2012, p. 44), a função do abstract é “apresentar uma síntese do estudo realizado – objetivo da pesquisa relatada, metodologia, fundamentos teóricos e resultados – para participantes da academia que porventura tenham interesse em ler o texto na íntegra”. Esse gênero, que foi o segundo trabalhado no curso, também demanda do autor a capacidade de sintetizar as ideias principais do texto, neste caso, que ele mesmo produziu.

O terceiro gênero trabalhado em sala foi a resenha, gênero bastante comum no ambiente acadêmico, que tem como objetivo

[...] avaliar criticamente um produto intelectual (...), em determinada área do conhecimento, cabendo ao resenhador oferecer uma apreciação sobre esse produto, de modo a influenciar o(s) leitor(es) da resenha quanto à validade/pertinência (ou não) dele para a área de conhecimento em questão” (MOTTA-ROTH; HENDGES, *apud*, FERREIRA; MENESES, 2012, p. 68).

A resenha pode ser feita a partir de diversos produtos: CDs, livros, filmes, artigos, teses etc e tem a sequência **apresentação, descrição, apreciação e recomendação** como estrutura. Na apresentação, fazemos uma explanação geral sobre o produto intelectual sobre o qual será feita a resenha e o(s) responsável(is) pela produção desse material. Em seguida, descrevemos o seu conteúdo, fazemos uma apreciação quanto à sua importância para o público ao qual produto se destina e, por fim, recomendamos, ou não, o material para os leitores da resenha.

O artigo científico foi o último gênero trabalhado e tem como principal objetivo divulgar uma pesquisa em determinada área do conhecimento. Assim, podemos afirmar que o artigo científico ou artigo de pesquisa é resultado de uma pesquisa realizada pelo(s) autor(es), sendo antecedido por atividades como: “escolha do objeto de estudo; leituras de obras de referência; formulação de perguntas e objetivos; resumo/resenha dos fundamentos teóricos; elaboração dos procedimentos metodológicos; coleta, análise e discussão dos dados; considerações finais” (SOUSA, 2012, p. 95).

AS VIVÊNCIAS PARTILHADAS NO CURSO DE EXTENSÃO: RELATO

Resumo, resenha e outros gêneros acadêmicos foi um curso de extensão realizado pelo PET-Letras/UFCG em parceria PET-Fitoterapia/UFCG. Essa atividade ocorreu entre os meses de março e julho de 2017, todas as sextas-feiras, das 16h às 18h (duração de 30 horas), tendo como público-alvo os estudantes da área de ciências da saúde.

Entre os trinta alunos inscritos no curso, havia estudantes da *Universidade Federal de Campina Grande* e da *Universidade Estadual da Paraíba*, destes, quinze concluíram o curso e receberam certificado de participação.

A ementa elaborada para o curso previa o trabalho com: metodologia de textos acadêmicos; características textual-discursivas e linguísticas de textos acadêmicos; produção e revisão de textos acadêmicos. Assim, elencamos como objetivos: identificar as diferenças estruturais entre diversos gêneros acadêmicos; desenvolver habilidades de seleção e ordenação das ideias na leitura e na produção de textos; e planejar e produzir textos acadêmicos, considerando a situação comunicativa e sua estrutura proposta.

Quanto ao conteúdo programático do curso, inicialmente, planejamos abordar os seguintes aspectos: noções gerais de gênero e análise e produção de resenhas, resumos e esquemas. Para isso, a metodologia implicaria na leitura e discussão de textos teóricos-acadêmicos e leitura, análise e produção escrita de textos acadêmicos. Além disso, os alunos seriam avaliados com relação à participação efetiva nas atividades orais (leituras e debates); participação nas atividades escritas: trabalhos individuais e/ou em grupo; e assiduidade em pontualidade.

Segundo Dolz e Schneuwly (1998), “a fim de possibilitar oportunidades de aprendizagem”, o professor deve realizar seu trabalho respeitando diversos fatores, são eles: “as motivações e a afetividade dos alunos (dimensão psicológica), a complexidade do tema (dimensão cognitiva), o projeto político-pedagógico da escola e o projeto da classe (dimensão social), além do conteúdo apreensível (dimensão didática)” (*apud*, CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 37).

Utilizando essa afirmação de Dolz e Schneuwly como premissa na elaboração desse curso, na ficha de inscrição, questionamos os alunos quanto à sua motivação e suas expectativas ao se inscrever no curso e na produção de quais os gêneros eles encontravam

maiores dificuldades. Além disso, nos preocupamos com a dimensão do conteúdo apreensível ao realizar a didatização dos gêneros e levá-los para a sala de aula.

A primeira aula do curso teve como objetivo geral propiciar a interação entre professor e alunos, através da apresentação de todos os componentes do curso, e trabalhar as noções básicas de gênero e as características de alguns gêneros selecionados. Os objetivos específicos da aula eram: conhecer os colegas da turma através da apresentação; entregar a ementa do curso, esclarecendo quaisquer dúvidas; trabalhar noções básicas de gênero e reconhecer a estrutura, linguagem e objetivos dos gêneros: fichamento, resumo e resenha.

Visando os objetivos traçados para essa aula, o encontro começou com a apresentação dos alunos e professores. Nós, professores, nos apresentamos e falamos sobre os objetivos do curso. Em seguida, os alunos se apresentaram dizendo o nome, o curso e o período em que eles estavam e suas expectativas quanto ao curso de extensão.

Após as apresentações, entregaremos o plano de curso e elucidamos alguns pontos: explicamos como seria o método avaliativo, a quantidade de aulas que os alunos deveriam frequentar para receber o certificado e a metodologia utilizada nas aulas.

Posteriormente, entregamos, lemos e discutimos o texto básico sobre gêneros, extraído do livro *Produção textual na universidade* (MOTTA-ROTH, 2010). Feitas as discussões, foi entregue a cada um dos alunos um exemplo de resenha, de resumo e de fichamento para que eles apontassem diferenças presentes nos gêneros no que diz respeito à estrutura e aos objetivos. Em seguida, discutimos, de forma sucinta, sobre as características dos gêneros exemplificados. Após isso, foi entregue um texto teórico sobre resenha para que os alunos fizessem a leitura em casa para a aula seguinte.

A segunda aula do curso visou a apresentação do gênero resenha acadêmica aos alunos e o estudo das características da resenha a partir de alguns exemplos selecionados. Como objetivos específicos, elencamos o reconhecimento das características da resenha, como: linguagem, objetivo e estrutura; e a resolução de uma atividade sobre o gênero estudado.

A aula começou com a leitura do texto teórico sobre o gênero resenha acadêmica entregue na aula anterior. Posteriormente, os alunos analisaram um exemplo de resenha. Terminada a análise, discutimos a resenha analisada, verificando que aspectos os alunos perceberam no texto e se ele poderia ser considerado um bom exemplo de resenha.

Em seguida, os alunos analisaram o exemplo de resenha número dois para que discutíssemos novamente, da mesma forma que o primeiro exemplar do gênero foi discutido. Depois, os professores explicaram as características da resenha no quadro, atentando para a sequência típica da resenha de acordo com Ferreira e Meneses (*op. cit.*) e Machado e Lousada (*op. cit.*). Por fim, os professores sanaram dúvidas pontuais dos alunos.

O terceiro encontro do curso visava propiciar aos alunos a produção do gênero resenha acadêmica. Para isso, elencamos como estratégia metodológica a discussão de texto e análise do texto do qual seria solicitada a resenha. O texto escolhido para a resenha foi o artigo de Tracera e Mourão (2017), intitulado *Complexidades na implicação da política nacional de humanização sob a ótica de profissionais de saúde*, que foi enviado antecipadamente para os alunos.

Após essa discussão, os alunos, sob orientação dos professores, começaram a resenhar o texto lido e discutido. Como não foi possível terminar de produzir a resenha nesta aula, os alunos entregaram seus textos na semana seguinte. As produções dos alunos foram enviadas para um e-mail criado especificamente para o curso até dois dias antes do encontro seguinte.

A quarta aula do curso de *Resumo, resenha e outros gêneros acadêmicos* visou promover uma reflexão acerca das adequações e inadequações encontradas nas resenhas produzidas pelos alunos. Especificamente, tivemos como objetivos levar os alunos a perceber as adequações e inadequações presentes nas resenhas produzidas, reconhecendo problemas na estrutura, linguagem etc. e trabalhar os problemas mais recorrentes encontrados nos textos.

A aula começou com a apresentação de dois exemplos das resenhas escritas pelos alunos do curso, uma considerada adequada e a outra, inadequada. A partir desses exemplos, foi promovida uma discussão a respeito das características da resenha, relembrando o que foi estudado anteriormente e mostrando os problemas encontrados na resenha inadequada.

Em seguida, através de slides, foram exibidos alguns trechos das resenhas, para que os alunos pudessem identificar os problemas presentes nestes. Por último, os alunos trabalharam os problemas mais recorrentes encontrados nos textos através das atividades que foram propostas.

Os recursos utilizados nas anteriores foram: quadro; pincel; apagador e textos xerocopiados. Nesta aula, recorreremos também ao Datashow como recurso para apresentação dos exemplos de resenha e dos trechos selecionados. Como avaliação, observamos a participação efetiva dos alunos nas discussões realizadas, além da realização das atividades propostas.

Após trabalharmos o gênero resenha com os alunos, passamos a discutir acerca do gênero resumo acadêmico (*abstract*). Para isso, o primeiro passo dado foi incitar os discentes a atentarem para as resenhas produzidas por eles e perceberem que dentro da resenha encontramos o resumo, que é a síntese da obra que foi resenhada. Após a identificação do gênero resumo, no âmbito da sala de aula, começamos a refletir sobre o hibridismo presente nos textos acadêmicos.

No decorrer desta aula, percebemos que os alunos debatiam constantemente sobre aspectos linguísticos, estruturais e de contexto de produção dos textos. A forma como os alunos reagem à aula nos fez perceber os efeitos da aplicação dos conteúdos planejados. Verificamos um demasiado teor dialógico em nossa aula, uma vez que os discentes estabeleciam conosco uma pertinente troca de experiência. Neste sentido, constatamos que as nossas práticas de ensino-aprendizagem estavam alicerçadas na interação e não somente na exposição exaustiva de conteúdos elencados.

Na aula seguinte, solicitamos que os alunos lessem o artigo intitulado *Automedicação entre estudantes de cursos da área de saúde*, de Luciana Amaral de Faria Silva e Andrea Macedo de Souza Rodrigues. Ao passo que a leitura foi realizada, discutimos acerca das partes que constituem o texto, pedindo que os alunos identificassem tais partes, debatendo e refletindo sobre cada uma delas. As partes constituintes eram a introdução, aspectos teóricos e metodológicos, análise do *corpus* e considerações finais;

À medida que os alunos identificaram as partes constituintes do artigo, nós expomos no quadro as características primordiais de cada parte constituinte. A partir de então atentamos para o fato de que ao desenvolvermos um resumo acadêmico se faz necessário apresentar para o leitor as partes essenciais do artigo resumido, fazendo uma espécie de apresentação do texto que posteriormente será lido.

Cabe destacar que além de refletirmos sobre elementos estruturais do artigo em questão, também debatemos sobre o conteúdo do artigo. No debate, a troca de experiências entre a área de Letras e a de Saúde foi extremamente enriquecedora,

possibilitando aprendizagens tanto para os alunos quanto para nós, ministrantes do curso. Tendo em vista o tempo da aula, solicitamos que os alunos produzissem um resumo do artigo discutido em sala e nos enviasse para o e-mail do curso e lessem um texto de Motta-Roth e Hendges (2010) sobre *abstract*, que foi deixado com um dos alunos para que todos pudessem tirar cópia.

Na aula posterior, nosso objetivo foi conhecer a estrutura, linguagem e os movimentos próprios do resumo acadêmico. Assim, buscamos compreender o que o resumo acadêmico (*abstract*); conhecer a estrutura do *abstract* e perceber a linguagem adequada para a escrita de um resumo acadêmico. Iniciamos a aula conversando com os discentes sobre os resumos que eles produziram, refletindo sobre as adequações e inadequações dos textos. Além disso, também mencionamos que poucos foram os alunos que nos mandaram os resumos acadêmicos. Em vista desse dado, dissemos aos alunos que o curso possuía caráter de oficina e era necessário o trabalho escrito dos discentes para que a ministração das aulas progredisse.

No segundo momento da aula, expomos, em forma de slides, o que é o resumo acadêmico, qual a sua estrutura e a linguagem utilizada na escrita desse gênero, tendo por base o texto de Motta-Roth e Hendges (2010), que foi indicado para a leitura, na aula anterior.

Após a discussão sobre o gênero, solicitamos aos alunos que eles voltassem o olhar para o resumo escrito e refletissem se o que eles produziram, de fato, atende ao objetivo e a estrutura do resumo acadêmico. Pedimos também que alguns alunos, voluntariamente, lessem os resumos desenvolvidos para que toda a turma possa discutir sobre o gênero. Essa aula foi bastante produtiva e fez com que os próprios discentes atentassem para a releitura e correção dos seus textos.

Na aula seguinte, nosso objetivo foi ler e discutir exemplos de resumos acadêmicos, buscando identificar as adequações e inadequações presentes nos textos. Assim, procuramos apresentar aos alunos exemplos de três resumos acadêmicos da área de saúde; ler e discutir esses resumos; perceber as adequações e inadequações contidas nos textos e promover atividades de identificação das partes constituintes dos resumos.

Iniciamos a aula apresentando aos alunos exemplos de três resumos acadêmicos da área de saúde. Após fazermos a leitura dos resumos, pedimos que os alunos

comentassem a respeito dos textos, no que tange à estrutura, linguagem e movimentos retóricos presentes nos resumos.

No segundo momento da aula, promovemos atividades de identificação das partes constituintes dos resumos, para que os alunos atentassem para as adequações e inadequações presentes nos textos. A aula foi bastante interativa, uma vez que todos os alunos presentes apontaram pontos positivos e negativos dos resumos expostos na aula, formando uma consciência crítica a respeito dos textos apresentados e demonstrando terem apreendido de forma satisfatória os conteúdos até então ministrados.

Na parte final do curso, os alunos solicitaram que fizéssemos uma aula que focasse em elementos gramaticais, haja vista que muitos sentiam dificuldade em acentuação, pontuação, dentre outras questões. Atendendo à demanda dos discentes, realizamos um encontro explanando tais assuntos, a fim de sanar as dúvidas existentes. Essa aula foi bastante produtiva, na medida em que os alunos tiveram a oportunidade de debater questões gramaticais pertinentes que auxiliam na escrita de textos.

Finalizamos o curso de extensão com aulas sobre o gênero artigo científico, explicitando aos discentes o conceito de tal gênero, as características e a estrutura recorrente desse texto e leituras de exemplos de artigos científicos da área de Saúde. Por meio da ministração do curso, acreditamos que obtivemos pontos relevantes tanto no que se refere à nossa formação enquanto docentes quanto no que concerne ao aprendizado dos alunos sobre gêneros acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do curso, que culminou na realização desta pesquisa, nos trouxe experiências enriquecedoras acerca do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tivemos a oportunidade de didatizar gêneros acadêmicos para um público específico: estudantes da área de saúde. Essa especificidade nos permitiu buscar novas formas de ensino, ampliando as estratégias metodológicas da didatização dos gêneros.

Nos baseamos em Cristóvão e Nascimento (2008) ao afirmar que, apesar de não termos trabalhado uma vasta quantidade de gêneros nesse curso, o trabalho realizado foi muito proveitoso, uma vez que acreditamos que o estudo realizado acerca dos gêneros

possibilitará aos alunos uma maior possibilidade de apreensão de outros gêneros, pois ao “compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (CRISTÓVÃO E NASCIMENTO, 2008, p. 37).

Em suma, com a vivência partilhada no curso ministrado, depreendemos a importância do trabalho com gêneros textuais no seio universitário, uma vez que a prática contínua da escrita é exigida na academia, a fim de que os alunos desenvolvam seus posicionamentos, apresentando suas ideias e estudos. Outro ponto importante que o curso oportunizou foi a necessidade de utilização de diversas estratégias didáticas para o ensino dos gêneros e principalmente a reflexão acerca da importância da relação entre a área de Letras e a de Saúde. Com o curso, podemos dizer que, além de ensinarmos os gêneros acadêmicos, também aprendemos demasiadamente com os alunos, tendo em vista que adentramos em uma área até então distante, mas que se tornou compreensível, a medida do desenvolvimento das aulas. Portanto, constatamos que houve um ensino-aprendizagem em via de mão dupla, porque à medida que ensinamos, também aprendemos com os estudantes da área de saúde.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Social Forms as Habitats for Actions**. University of California: Santa Barbara. Mimeo, 1994.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo**. In.: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, E. M. da. (org.). **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

SWALES, J. M. **Genre Analysis. English in Academic and Research Settings.** Cambridge:

Cambridge University Press. In: Rethinking Genre Colloquium. Carleton University, Ottawa, 1990.

Grupo de Discussão 8:

RELATO DE EXPERIÊNCIA, OBSERVAÇÃO DE AULAS E ANÁLISES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



DESAFÍOS PARA EL TRABAJO DE LA LENGUA Y CULTURA EN LA CLASE DE ELE: UN RELATO DE EXPERIENCIAS

Adriângela Barbosa da Silva (UFPE)
Keila Camilo (UFPE)
Cristina Corral Esteve (Orientadora, UFPE)

Resumo: Nesta apresentação, abordaremos as experiências vivenciadas no projeto de extensão realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com o título: *Talleres de español para adultos: inmersiones en el mundo hispanohablante*. Esse projeto nasce com o objetivo de permitir que seus voluntários tenham uma experiência com a língua espanhola fora do contexto escolar, sendo os destinatários do mesmo, preferivelmente, aqueles que já tenham terminado esse ciclo; isto é, permitir aos alunos da Licenciatura em língua espanhola que utilizem os conhecimentos adquiridos em seus estudos e aplique a um ambiente diferente ao habitua. Por outro lado, o projeto nasce também com o desejo de criar um espaço dedicado à língua espanhola, um espaço de língua e cultura, ao entender ambas como as duas caras da mesma moeda, elementos vivos, em constante mudança. Nosso objetivo é fazer um percurso pelas diferentes sessões realizadas durante o primeiro semestre para mostrar os materiais e atividades propostos, elementos que tinham como objetivo não só trabalhar com elementos normalmente não abordados nas classes de língua estrangeira, como também mostrar que é possível

desenvolver o pensamento crítico dos participantes através da revisão de termos como o de intercultura ou pluriculturalidade.

Palavras-Chave: Língua, Espanhol, Interculturalidade, Pluriculturalidade.

Resumen: En esta presentación, abordaremos la experiencia vivida en el proyecto de extensión realizado en la UFPE con el título de *Talleres de español para adultos: inmersiones en el mundo hispanohablante*. Este proyecto nace con el objetivo de permitir a los voluntarios en el proyecto tener una experiencia con la lengua española fuera del entorno de la escuela, al ser los destinatarios del mismo, preferiblemente, aquellos que ya han terminado ese ciclo; es decir, permitir a los alumnos de la Licenciatura en lengua española utilizar los conocimientos adquiridos en sus estudios y aplicarlos a un entorno diferente al habitual. Por otro lado, el proyecto nace también con el deseo de crear un espacio dedicado a la lengua española, un espacio de lengua y cultura, al entender ambas como las dos caras de la misma moneda, elementos vivos, en constante cambio. Nuestro objetivo es hacer un recorrido por las diferentes sesiones realizadas durante el primer semestre para mostrar los materiales y actividades propuestos, elementos que tenían como objetivo no solo trabajar con elementos normalmente no abordados en las clases de lengua extranjera, sino también mostrar cómo es posible desarrollar el pensamiento crítico de los participantes a través de la revisión de términos como el de *interculturalidad o pluriculturalidad*.

Palabras clave: Español, Enseñanza, Interculturalidad, Pluriculturalidad.

INTRODUCCIÓN

En contextos de cambio es posible descubrir minucias no antes percibidas, o, si observadas, no reflexionadas de manera a ponderar las realidades y los acontecimientos expuestos, a deliberar sobre ellos de manera coherente y flexible. La posible razón de esta postura o desatención, muchas veces, parte de la cultura inmediatesta/productivista de la actualidad, que, hace tiempo, se reduce a la proletarización de los individuos, promoviendo una sociedad que no tiene tiempo que perder y que no necesita parar para pensar sobre las cosas, apenas (re)producirlas. Brasil viene sufriendo significativas mudanzas en el escenario social-político-cultural, y es posible percibir, más claramente, las lagunas que han quedado por las políticas destructivas y ultrapasadas, con las cuales los detentores del poder suprimen la capacidad crítico-reflexiva de sus subordinados. En medio a espacios carentes de acciones sociales que estimulen y ayuden al desarrollo de la percepción crítica, nace el proyecto *Talleres de español para adultos: inmersiones en el mundo hispanohablante* con el objetivo, no solo de presentar talleres de español como lengua extranjera (ELE), sino también promover la ampliación de la mirada sobre el contexto de Brasil y los hispanohablantes; sobre lo que nos aproxima y lo que nos hace diferentes, sobre quién somos, lo que nos caracteriza y el por qué. Para ello, partiendo de conceptos como los de *alteridad e interculturalidad*, se hace un recorrido sobre asuntos que interfieren en el día a día, no de manera superficial y exótica, sino con el fin de estimular el autoconocimiento y la promoción del respeto entre individuos, y, de esta manera, contribuir para el perfeccionamiento de la competencia crítica-reflexiva.

Ante esto, la lengua pasa a ser tratada no apenas como instrumento relacional, sino que es entendida como parte de la identidad de un pueblo, que abarca sus valores, sus costumbres y el conocimiento de este. Es, incluso, a través de la misma que es posible el desarrollo de la capacidad analítico-reflexiva y de la autonomía frente a los acontecimientos. A partir de estas perspectivas, el proyecto va más allá de la reflexión política y trabaja de modo a acercar contextos. En este trabajo, presentaremos algunas experiencias vividas en dicho proyecto de extensión, así como las impresiones que permean la madurez del ejercicio de la docencia que el mismo proporciona a los participantes. Para ello, es necesario explicar algunas sesiones realizadas en el primer semestre para, entonces, exponer algunos hechos, materiales y actividades propuestas, así como sobre los aspectos que objetivan trabajar estos elementos.

1. PRESENTACIÓN DE LOS TALLERES

El proyecto de extensión *Talleres de español para adultos: inmersiones en el mundo hispanohablante* se desarrolla dentro del departamento de Letras de la Universidade Federal de Pernambuco. Este proyecto se caracteriza por ser un taller de español realizado por estudiantes voluntarios vinculados al curso de Letras, licenciatura en español, de la misma institución; y tiene como objetivo acercar a la comunidad académica, bien como a su entorno, talleres de idioma como lengua extranjera, promoviendo la ampliación de la mirada sobre el contexto de Brasil y los países hispanohablantes, a partir de un entendimiento de la lengua no solamente como un instrumento, sino como una parte fundamental de la identidad de un pueblo. Con una misma temática central para el primer semestre (fechas importantes del mundo hispano), los talleres se iniciaron en abril y concluyeron en junio de 2017. Durante ese período se produjeron encuentros semanales, uno de planificación del taller y otro de puesta en práctica del mismo. Todo ello, fue precedido por reuniones en el mes de marzo con el fin de discutir los objetivos y la estructura general de los talleres.

Este proyecto tiene como objetivo llevar a la comunidad (no solamente académica), una oportunidad impar de tener contacto directo con estudiantes graduandos, futuros profesores de español, y nativos de la lengua española, posibilitando un mayor desarrollo e interacción con el idioma. Todos los talleres son planeados cuidadosamente e impartidos por estudiantes de Letras/ Habilidadación en Español, bajo la supervisión de una profesora coordinadora. En los talleres, como mencionamos, la propuesta inicial fue la de trabajar fechas importantes del mundo hispano, sobre todo de países del continente americano. Para ello, fueron utilizados diferentes materiales procedentes de la literatura, el cine, la música, la pintura y la política, esperando que ese espacio ofrecido fuera un lugar abierto a reflexiones relevantes a este universo.

2. OBJETIVO DE LOS TALLERES

En primer lugar, estos talleres persiguen poner de manifiesto la importancia en la sociedad actual del conocimiento de las lenguas extranjeras, en nuestro caso la española, promoviendo el reconocimiento a través de una mirada más crítica de las culturas de los pueblos hispanohablantes, reflexionando sobre su cercanía en un marco general de

búsqueda de una “identidad latinoamericana”. Este objetivo tendría relación tanto con los voluntarios como con los asistentes al mismo, considerando que es fundamental para conocer una lengua entender su cultura y las normas sociales que esta rige. Por otro lado, en relación a los voluntarios implicados, se pretende promover un ambiente con más autonomía y libertad creadora para madurar los ejercicios de la docencia y práctica de la enseñanza fuera de lo que es convencional para la licenciatura, que se relaciona más con la enseñanza reglada en la educación brasileña. Por último, en relación a los participantes, el objetivo es crear un espacio del “español” en que se sientan cómodos para expresarse en esa lengua, entrar en contacto con diferentes temas y desarrollar sus propias ideas y criterios sobre estos.

3. CONSTRUCCIÓN DE LOS TALLERES

Para pensar en cualquier acercamiento a la enseñanza de una lengua, no podemos dejar de partir del concepto de competencia comunicativa presentado por Hymes, que como afirma (PADILLA, 2013, p.2) “é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana”, es decir, este concepto nos conduce a la idea de la necesidad de que los enunciados se desarrollen en un contexto sociocultural apropiado, es decir, en uso. Pero, para que esto pueda desarrollarse, es necesario que seamos capaces de representar y conceptualizar las visiones sobre el mundo que presentan otros pueblos, dejando de lado el etnocentrismo que suele dominar nuestras posiciones ante el mundo, y que nos lleva irremediabilmente a visiones estereotipadas y exóticas. .

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, tomamos como referencia los aportes del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2002), que, a pesar de nacer en ese continente y a pesar de las críticas de las que es susceptible, aporta conceptos interesantes como el de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*, de vital importancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas. En este documento, se afirma que

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas. (MCER, 2002, p. 132).

De la misma forma, nos interesa la concreción del MCER, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006), al ser de ayuda inestimable a la hora de organizar y planificar las clases. Asimismo, es centro de nuestro interés la triple dimensión del alumno que presenta, es decir, como agente social (capaz de realizar transacciones), como aprendiz autónomo (que adquiere las estrategias necesarias para controlar su aprendizaje a lo largo de su vida) y como hablante intercultural, el que más nos interesa en este punto. Este hablante actuará de puente entre la lengua materna y la lengua meta, necesitando, por tanto, conocer ambas culturas y normas sociales, así como tener una actitud abierta hacia la diversidad.

Sin embargo, el proyecto pretende ir más allá, fijándose en establecer un punto de convergencia entre ELE y la lengua materna, en el sentido, como fue dicho anteriormente, crítico-reflexivo y donde estas lenguas se realizan como parte de la cultura del aprendiz y de los países hispánicos de manera que dé lugar a un aprendizaje significativo. El proyecto utiliza como aporte teórico las ideas y contribuciones de Walsh (2009) sobre interculturalidad crítica y educación intercultural. Esta autora habla de tres tipos de interculturalidad. En primer lugar estaría la relacional, en la que encontramos un simple contacto e intercambio entre culturas. En segundo lugar, la funcional en la que

El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (Walsh, 2010, p.78)

Delante de esto, la autora propone lo que llama *interculturalidad crítica* que se sugiere para repensar la convivencia entre estas culturas de modo legítimo, donde cabe la reflexión continuada y hay una posibilidad de (re)construcción de estructuras y condiciones sociales. Es posible percibir que la propuesta se caracteriza por la lucha del reconocimiento de culturas no antes consideradas como tal, trayendo para el espacio colectivo la mantención del término partir de esta reivindicación social. Así, según la autora (p. 79),

la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una

sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el 4 Poner el “-”, es enfatizar que más que ofrecer cambios sustanciales, las modificaciones constitucionales y de políticas educativas no hicieron más que re-formular (o re-formar) lo mismo. Discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

Estas contribuciones, traen a los voluntarios del proyecto nuevas posibilidades a la hora de acercarse a la realidad y de ocuparse de las distintas posibilidades de disminuir la distancia impuesta entre la enseñanza de lenguas y la cultura. Asimismo, posibilita el acceso a otros conocimientos que pueden actuar en la construcción individual de los mismos.

4. METODOLOGÍA DE LOS TALLERES

Como hemos mencionado, el proyecto pretende aumentar durante el tiempo de la graduación la posibilidad de crear un ambiente de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de enseñanza de adultos, ya que el currículo de la licenciatura se centra específicamente en la enseñanza fundamental y media. Destacamos que los alumnos voluntarios del proyecto empezarán su actuación como docentes en un futuro próximo, por lo que se les ofrece la oportunidad de vivir una experiencia que vivenciarán posteriormente en la práctica laboral.

En primer lugar, se realizaron reuniones a lo largo del mes de marzo, en las que se definió el marco teórico y el tema que conduciría los talleres durante los tres meses. En estas reuniones participaron la coordinadora y los alumnos voluntarios. Se decidió, finalmente, trabajar con las fechas importantes a partir de tres criterios: (a) es un tema que se trata generalmente en manuales y libros didácticos, pero el acercamiento suele ser realizado a partir de una visión exótica en relación a la cultura; (b) las fechas elegidas suelen celebrarse en toda Latinoamérica, incluido Brasil, lo que permitía buscar los orígenes de las mismas, los elementos que las alejaban y las acercaban; (c) las celebraciones nos ayudan a entrar en contacto con determinadas manifestaciones sociales y culturales que podían abrir el camino a acercarse a otras realidades.

A partir de ese esquema inicial, se fue dando forma a cada taller en reuniones semanales durante los tres meses que duraron y posteriormente esas planificaciones fueron puestas en prácticas en las dos horas semanales de cada taller, teniendo en cuenta

que cada una de las fechas elegidas ocupaba dos talleres, es decir, cuatro horas, dos semanas. Esta distribución tenía como objetivo poder trabajar en profundidad los asuntos, a la vez que permitía que los asistentes pudieran buscar información o reflexionar sobre los asuntos presentados de un taller a otro. Hay que tener en cuenta que siempre la elección de materiales se realizaba en muy distintos ámbitos (música, literatura, cine, etc.), siempre con temáticas sociales o culturales relevantes en el mundo hispánico, pero que al mismo tiempo se hacían presentes todos los componentes presentes en el PCIC (2006): gramaticales, pragmáticos – discursivos, nocionales, culturales, así como los componentes de aprendizaje. Por último, se llevo a cabo una charla con los participantes para evaluar las oficinas realizadas, así como una reunión entre la coordinadora y los miembros del equipo.

Cada taller proponía reflexionar sobre asuntos que interferían en el día a día y eran relevantes para los participantes, pero no de manera superficial o exótica. Intentaban traer a las clases las experiencias de vida de cada uno creando espacio para debates, preguntas, intercambios de experiencias que permitieran un acercamiento de modo crítico a otras realidades para reflexionar sobre ella en relación a la propia. A continuación, por falta de espacio, presentaremos un único plan de clase que sirva de ejemplo del trabajo realizado.

5. EL RELATO DEL TALLER

El primer semestre de 2017 fue objeto de reflexión y trabajo de los talleres sobre los días festivos que existen en el mundo hispánico, que podría ser asociados, en similitud y diferencias, a las festividades de Brasil. Para la preparación de los talleres se llevaron a cabo investigaciones sobre las fechas elegidas, sus orígenes, características e implicaciones. A continuación, presentaremos la secuencia desarrollada para el trabajo con una festividad que, sin duda, favoreció la reflexión y el debate.

En primer lugar, empezamos el primer taller (recordemos que cada fecha ocupaba dos talleres) exponiendo la pintura “La rendición de granada” del pintor Francisco Pradilla, que presenta uno de los hechos históricos más importantes de la historia de la Península Ibérica, la toma del ultimo territorio ocupado por los árabes. A los participantes también se les presentaron hechos históricos de la misma época, como un intento de hacer que asociaran el periodo con las fechas que iniciaron la expansión marítima. Asimismo, nos acercamos a la “conquista” o como fue preferido llamar “la invasión europea de América”.

En un segundo momento, se les hicieron preguntas sobre el modo en que se dio el contacto entre americanos y europeos a través de análisis de pinturas e imágenes sobre la llegada de Colón a América. Fue propuesta entonces la organización en grupos para la realización de una dinámica, cuyo objetivo era reconstruir un significado para la festividad en cuestión, que, aún no conocían. Los estudiantes se dividieron y cada uno de los grupos recibió un papel con los nombres distintos, con distintos significados, de la fiesta conmemorada el 12 de octubre en diferentes países hispánicos (por ejemplo, Día de la Hispanidad, Día de la Raza, etc.). Después se inició un debate y discusiones al respecto.

Posteriormente, nos acercamos a la forma en que se celebra esa festividad en distintos países a través de imágenes y videos de la conmemoración en sí y de las impresiones de varias personas, que estaban tanto a favor como en contra de celebrar un acontecimiento tan polémico. En este momento, se acabó la primera secuencia de dos horas. El segundo bloque empezó con la muestra de noticias de periódicos de varios países latinoamericanos para hacer a los participantes reflexionar sobre los asuntos más tratados sobre Latinoamérica. En ese momento, fue posible percibir que se podía hacer un paralelo entre el tratamiento de explotación del siglo XV y el actual, donde Latinoamérica solamente es vista como poseedor de recursos que pueden ser explotados, sin prestar atención a otras riquezas menos “materiales”. No fue un momento de juicios, sino de (re)formulación de ideas acerca del tema. El segundo y último momento de la clase fue desarrollado a partir de la canción *Latinoamérica* de Calle 13, donde se habla de la historia de lucha y conquista del pueblo latinoamericano, lo que es motivo de orgullo y reconocimiento de sí. Fueron distribuidas partes de la música, las cuales debían asociar con sus explicaciones correspondientes.

6. RESULTADOS DE LOS TALLERES

Para los participantes como voluntarios así como para los participantes, esta experiencia fue extremadamente satisfactoria e importante. En nuestro caso, como voluntarios, permitió obtener un panorama general de los obstáculos que podrán ser enfrentados a lo largo de la trayectoria como docentes, así como de las habilidades, las estrategias y los conocimientos necesarios para enfrentar una clase y los desafíos que van a surgir en nuestro camino como educadores. Nos ayudó, además, a conocer mucho sobre diferentes realidades del mundo hispanohablante, reflexionar sobre semejanzas y diferencias, y, sobre todo, aunar más los lazos, dentro de una visión latinoamericana. La

forma en que ese proyecto colabora para la formación de los alumnos graduandos en Letras/ Habilitación en español es de gran importancia, pues ofrece la oportunidad de articulación entre la dimensión teórica de la enseñanza universitaria y la práctica de elaborar e impartir clases de español como lengua extranjera direccionada al público adulto. Por otro lado, exige que los alumnos voluntarios, a partir del marco teórico elegido, reflexionen e investiguen sobre las diversas formas de presentar los contenidos en el aula, haciendo a los asistentes partícipes activos en esa construcción de conocimiento.

La experiencia de enseñanza y aprendizaje vivida por alumnos voluntarios durante gran parte de la construcción de las oficinas, era pautada por una pedagogía cooperativa, la cual dependía de una construcción conjunta no solamente entre los voluntarios, sino también con los alumnos que buscaban el proyecto, dejando de ser los futuros docentes el centro de atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: «<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>», acceso 01/12/2017.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español(A/B/C)**, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006. Disponible en: «https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm», acceso 01/12/2017.

PADILHA, E. C. **Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências.** Linguagens & Cidadania, v. 15, jan./dez, 2013. Disponible en: «<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22825/13484>», acceso 01/12/2017.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIAÑA, J., TAPIA, L.& WALSH, C. (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96, 2010. Disponible en: «<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>», acceso 1/12/2017.

TALLERES PARA LA REFLEXIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Alexsasmour da C. Batista (UFPE)

Izabella Larissa S. Santiago (UFPE)

Cristina Corral Esteve (UFPE - Orientadora)

Resumen: En este trabajo, presentaremos la experiencia vivida gracias al proyecto de extensión realizado en la UFPE con el título de *Talleres de español para adultos: inmersiones en el mundo hispanohablante*. Este proyecto es desarrollado por los alumnos de la Licenciatura en lengua española y está destinado a toda la comunidad tanto académica como externa a la institución. Su objetivo es crear un espacio dedicado a la lengua española, donde puedan ser tratados todo tipo de asuntos relacionados con los países hispanohablantes, poniendo de manifiesto que el aprendizaje de lenguas es algo más que una experiencia mecánica de repetición de estructuras lingüísticas. En esta presentación reflexionaremos sobre las distintas experiencias vividas en estos talleres, destinados a personas que ya han abandonado la enseñanza media y que presentan diferentes niveles de lengua, así como intereses y motivaciones distintas que les conducen a asistir voluntariamente a estos encuentros. Para ello, presentamos algunos de los planes de clase contruidos, así como el material didáctico creado para tal fin. Los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, ya que este proyecto nos permitió enfrentarnos a entornos de enseñanza que no habíamos conocido antes, obligándonos a reflexionar sobre nuestras concepciones en relación a la lengua, al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y a las metodologías existentes, contribuyendo de forma importante al desarrollo de nuestra identidad como docentes.

Palabras clave: experiencias; enseñanza-aprendizaje; español

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la idea de la importancia del conocimiento de culturas y lenguas extranjeras, el proyecto “Talleres de español para adultos: inmersiones en el mundo hispanohablante” de la UFPE se propone ofrecer talleres de español a los miembros de la comunidad que posean un contacto previo con la lengua, a lo largo de tres meses, con una duración de dos horas por semana. Desde su inicio el proyecto ya tuvo dos ediciones, el primer taller tenía como temática las *festividades* y el segundo los *Referentes culturales*.

Este proyecto, además de dar la oportunidad a tales miembros de perfeccionar su competencia comunicativa, permite que los que imparten los talleres, los alumnos de la Licenciatura de Letras Español, puedan de igual manera perfeccionar no solo esta competencia, sino también sus habilidades, tanto antes de la clase, en la preparación de su planeamiento y materiales didácticos, como en sus prácticas en el aula, siendo un aporte fundamental a su formación como docente.

Es de destacar que existe un aumento en la demanda del aprendizaje del español, tanto en Brasil como en todo el mundo, lo que abre un abanico profesional a tales estudiantes. En el curso de licenciatura se forman profesores para la actuación en la Educación Básica, sin embargo, el estado de Pernambuco presenta dificultades con respecto a la disposición de ofertas de trabajo a los profesores de español. Es decir, por un lado, hay una perspectiva general que muestra oportunidades laborales en la enseñanza de la lengua y, por otro, serios problemas en el estado por la ausencia de tales oportunidades. Siendo así, este proyecto de extensión atañe a un público diverso, ampliando las perspectivas de trabajo y permitiendo que los docentes en formación gocen de provechosas experiencias.

En Brasil, el contacto con el mundo hispano todavía es muy limitado. En los debates en los medios académicos se habla cada vez más de la conciencia de pertenencia a una “identidad latinoamericana” del país. Para alcanzar este objetivo, en los talleres se llevan a clase varios temas culturales, permitiendo que estudiantes y docentes amplíen sus conocimientos socioculturales. Asimismo, hace hincapié en la reflexión sobre la cultura latinoamericana exponiendo de manera dinámica diversos temas que presenta esta realidad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se considera el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, 2002) y su concreción en el *Plan curricular del instituto Cervantes* (PCIC, 2006) dos documentos importantes a la hora de reflexionar sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas, así como los contenidos que deben ser abarcados. El segundo, además de la competencia comunicativa, también tiene en cuenta las competencias generales que el MCER presenta (conocimientos, destrezas y habilidades, competencia existencial e capacidad de aprender). A partir de eso, los alumnos-docentes, y los alumnos del taller van a tener una triple dimensión:

a) como agente social, por eso tiene “que desarrollarse en determinadas transacciones en relación a sus necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la cual tiene acceso y manejar textos, orales y escritos, en relación a sus propias necesidades y objetivos”;

b) como hablante intercultural, “capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la cual tiene acceso a través de la lengua y de desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva cultura”; y,

c) como aprendiz autónomo, aquel que “tiene que hacerse gradualmente responsable por su proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua además de su propio currículo” (PCIC: 33 y ss.).

Este documento, en su inventario sobre los *Referentes culturales*, nos dice que

al hablar de *referentes culturales* se está acotando considerablemente —y de forma consciente— el campo de análisis, pues no se pretende ofrecer al alumno todos los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, ni presentar de forma pormenorizada un desarrollo diacrónico de acontecimientos históricos y culturales. Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad (TOMO A, p. 366)

En este sentido la *interculturalidad crítica* pensada desde la perspectiva de Walsh (2009) nos sirve de apoyo justamente para ayudarnos a pensar en este trabajo intercultural que se desarrolla dentro del taller, en el cual no se pretende solamente desarrollar las

competencias lingüísticas del alumno, sino que va más allá de eso, es discutir y construir un pensamiento más crítico sobre la forma en la que se ven esas relaciones entre los pueblos y entre nosotros mismos a través de la lengua, de manera que contribuya para desconstruir también ideas predeterminadas sobre la otra cultura que son muchas veces estereotipadas y tendenciosas. En este sentido, se entiende la interculturalidad como medio de transformación social, así,

debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. (WALSH, 2009, 4)

Este cambio debe partir desde los individuos que componen la sociedad, y el taller trata de contribuir en este aspecto.

METODOLOGÍA

Este trabajo presenta un estudio de abordaje cualitativo en el que se presentan los relatos de las experiencias vividas en tres talleres, dos del primer semestre de dos mil diecisiete y uno del segundo. En las dos últimas ediciones del proyecto las temáticas vertebradoras fueron las fechas conmemorativas y los referentes culturales. Los relatos analizados fueron desarrollados de dos formas. En el primer semestre, los estudiantes fueron divididos en grupos de trabajo responsabilizándose por dos talleres. Asimismo, todos tuvieron la responsabilidad de aportar su contribución para el planeamiento de todos los encuentros y estar presente en los talleres. En ese primer semestre, cada fecha era tratada durante dos semanas, es decir, durante cuatro horas.

Ya en el semestre vigente, todas las semanas se realizaba una reunión con todos los voluntarios para que, juntos, desarrollaran los planes de los talleres siguientes y en ese momento se decidía quién estaría a cargo de cada uno. En este segundo momento, cada referente cultural, era trabajado en un único taller, es decir, dos horas.

Tendremos en cuenta en este breve trabajo no solo el plan de clase, sino también el relato de la realización del taller, ya que ambas situaciones aportan mucha luz en la reflexión acerca de la práctica docente. Todos los planes fueron pensados a partir de

reflexiones ya realizadas en las asignaturas de Metodología y acerca de las propuestas del MCER (2002), del PCIC (2006) y de Walsh (2010). En relación a este relato, propone el análisis de las experiencias vividas a partir de dos ideas ya presentadas en las páginas anteriores: la triple dimensión del alumno y el concepto de *interculturalidad crítica*.

TALLERES PARA LA REFLEXIÓN: RELATO DE EXPERIENCIA

Las tres clases aquí analizadas tienen como temática el día de San Valentín (dividida en dos bloques, del primer taller) y el peronismo (del segundo taller). En todos los talleres, excepto el segundo bloque del primero, partimos de la idea de que nuestros estudiantes no conocían la temática que sería abordada, así, el calentamiento siempre fue realizado a partir del incentivo a la búsqueda de rasgos que revelaran la propuesta. En todos los talleres seleccionados, ese incentivo fue propuesto a partir del análisis de una secuencia de imágenes. En el primer taller, se ofrecieron imágenes de la historia de San Valentín. En el segundo, registros de lo que fue el peronismo, sus líderes y proyectos desarrollados por su gobierno.

Podemos percibir que, incluso utilizando el mismo recurso (imágenes), fue posible desarrollar propuestas de actividades diversas, con objetivos diversos, llevando a la clase diferentes géneros (pintura, periódicos) del mismo recurso. Esa diversidad no sirve solamente de soporte para el trabajo de las temáticas. Los mismos elementos que caracterizan cada género, como los colores en la pintura y los datos de los periódicos, fueron retomados como apoyo para la búsqueda de la información deseada. En todos los planes el objetivo común era que los estudiantes, a partir de sus conocimientos previos, construyeran juntos la propuesta del taller, proporcionando así un incentivo a la práctica cooperativa, elemento recurrente en todos los talleres realizados en el proyecto.

Mirando la forma como se hizo el precalentamiento en cada clase, nos damos cuenta de las varias posibilidades que tenemos para realizar un buen trabajo con el grupo, como nos pasó con el segundo bloque de clases del primer taller, en el que hubo no solo la realización de un precalentamiento diferente, sino la realización de una revisión y retomada de lo que ya se venía discutiendo. Como precalentamiento se realizó una actividad en la que los estudiantes eligieron una de las producciones realizadas en el taller

anterior (que será comentada más adelante) y la leyeron en clase. Enseguida, para hacer una revisión, el debate de la clase anterior fue retomado a partir de un video publicitario titulado “El amor mola” y ya introduciendo la temática de ese taller a través de la pregunta: ¿Será el amor mentira? El objetivo del taller era discutir el mercado económico por detrás del día de San Valentín. En ese momento de la clase se objetivó pensar con los estudiantes lo que entendían por amor y si estaban de acuerdo con la cuestión presentada en el video. Vemos que, al contrario de los otros talleres, en este, el primer contacto en clase fue realizado a partir de la reflexión individual, pero partiendo de una producción colectiva, ya que se trata de una continuación.

Pasamos ya a hacer una revisión más detallada de estos talleres. En el primero, en su primer bloque, se les ofreció a los estudiantes imágenes para que las pusieran en un orden y crearan una posible historia. Era una secuencia contando la historia del surgimiento del día de San Valentín. Enseguida, se hizo una presentación de las historias que fueron muy diferentes entre sí y de la original. La historia original fue contada con el auxilio de las imágenes. En un segundo momento, algunos materiales como videos e imágenes fueron llevados a clase para presentar a los estudiantes cómo se conmemora la fecha en distintos países del mundo hispano para que en grupo identificaran las diferencias y similitudes entre los países y también Brasil. Descubrimos que, en algunos, se conmemora en esta fecha también el día de la amistad. El objetivo de ese taller era construir con los estudiantes el sentimiento de pertenencia a un grupo, ya que fue uno de los primeros talleres realizados en el semestre. Con base en los materiales, se realizó un debate acerca de la relación entre el amor y la amistad, a partir de las creencias de los estudiantes. Se hizo un breve debate acerca de la afectividad, discutiendo cuál era nuestra relación con el asunto, cómo pensaban la demostración pública de afecto en su cultura. Por fin, se realizó una dinámica en la cual todos los estudiantes se quedaron de pie, sus ojos fueron vendados y se pusieron a caminar por la sala. A lo largo de la dinámica, los profesores hacían señales para que pararan y, en ese momento, tenían que abrazar a la persona que estaba más cerca y decirle algo bonito. Al final de la dinámica se quitaron la venda y todos se dieron un abrazo colectivo, incluso los profesores. Enseguida, fue dedicado un breve momento para que comentaran la experiencia. Todos coincidieron en que esa experiencia había sido muy provechosa, distinta de las que estaban acostumbrados en la clase y que se había conseguido el objetivo de hacer nacer un sentimiento de pertenencia a un grupo.

El segundo bloque de clases de ese taller siguió con la exhibición del reportaje “Cuánto piensas gastar en el regalo de tu novia para San Valentín”. El objetivo era discutir cómo el comercio influencia la fecha. Enseguida, fue propuesta una actividad en la que los estudiantes fueron discutiendo en grupos y cada uno recibió el nombre de un regalo para defender por qué no era bueno. Cada grupo presentó su respuesta y, después, leyeron la lista original. Se presentaron algunas publicidades y en gran grupo se hizo un pequeño análisis de lo que representa la festividad en cada una. La actividad final se desarrolló a partir de la formación de nuevos grupos, en los que se propuso a los estudiantes la creación de una publicidad a partir de objetos inimaginables que se les ofrecieron. Cada grupo, al final, hizo la presentación de su publicidad como cierre.

En el taller sobre el peronismo, el objetivo principal fue construir con los estudiantes posibilidades de entendimiento de lo que sería el movimiento. Para eso, la continuación del taller, a partir de los registros ya presentados que comentamos al inicio, se centró en la exhibición de parte del clásico video “El discurso de evita”. Los estudiantes fueron divididos en grupos para que apuntaran las palabras que más les llamaban la atención en el discurso, para, posteriormente la razón de la elección de esas palabras. El objetivo era trabajar no solo las características de un discurso político, sino elementos léxicos que tenían que ver con ese gobierno específicamente, como “descamisados” “general”, etc. A partir del análisis hecho con las imágenes y las palabras identificadas en el discurso de Eva, se realizó una breve explicación sobre la historia del peronismo, dialogando los datos ya analizados. Enseguida imágenes de noticias de la época fueron presentadas, el objetivo era ver cómo en esa época se noticiaba el movimiento. En un segundo momento de la clase, se buscó discutir lo que entendían por peronismo después de todo lo ya trabajado. El texto titulado “Cómo explicar el peronismo, ese objeto político no identificado” fue dividido en cinco partes, cada grupo recibió una para leer y comentar a qué conclusiones llegaban acerca de lo que sería el peronismo. En el texto aparecían varias posibilidades de lo que sería, lo que generó una diversidad de opiniones en el debate que ocurrió después de la lectura. Por fin, fue desarrollada entre todos una definición de lo que sería el peronismo. Lo interesante de esa clase también ha sido el hecho de que a partir de los relatos recibidos de los estudiantes, todos salieron conociendo que es el movimiento, aunque no tuvieran una definición concreta.

ANÁLISIS

Retomando lo presentado anteriormente, el análisis se va a realizar a partir de la triple dimensión del alumno (PCIC, 2006) y del concepto de *interculturalidad crítica* de Walsh (2010).

2. Agente Social

La dimensión del estudiante como agente social está presente en esos talleres a través principalmente de las actividades de práctica cooperativa. Además, todo el tiempo se hacen provocaciones acerca de las cuestiones presentes en los talleres, es decir, las temáticas no son llevadas como una explicación de una visión ya cerrada de lo que sería el tema, sino que a través de la diversidad de materiales utilizados en cada taller, es constante el levantamiento de preguntas discutidas en los debates. Otro aspecto importante es la presencia de las problemáticas en clase para las que los estudiantes tengan que buscar una solución: defender un producto como malo o bueno, hablar de posibilidades de interpretación acerca del peronismo, etc. En todos los talleres es posible percibir la presencia de diferentes puntos de vista acerca del tema propuesto, siendo este uno de los objetivos.

3. Hablante Intercultural

Es posible observar que la dimensión del estudiante como hablante intercultural se hizo presente en el momento en que los estudiantes empezaron a analizar algunos aspectos de la otra cultura y al encontrarse en este proceso de lo que descubría y lo que ya conocía hizo puentes para discutir en clase lo que se planteaba, como en el peronismo, donde construyeron una relación de lo que era el peronismo en Argentina para los argentinos y dialogaron con lo que sería el peronismo para ellos. Más allá de eso, fue posible percibir en esta dimensión que aunque fueran diferentes los aspectos de cada cultura y poseyeran elementos diferentes y conceptos diferentes, la mirada hacia determinado aspecto era muy válido, como en las conmemoraciones de San Valentín en cada cultura. Hacer ese puente y tener una mirada distinta hacia la propia cultura fue algo muy positivo para los que participaron. Por otro lado, también intentamos trabajar desde perspectivas críticas que nos permitieran ver la diversidad, las diferentes culturas dentro de una cultura e intentamos ofrecer una visión plural sobre las cosas y los acontecimientos.

4. Aprendiente Autónomo

En diálogo con las otras dimensiones analizadas, las contribuciones de esos talleres para la dimensión de aprendiz autónomo están presente en las dinámicas utilizadas a lo largo de todos los encuentros. Las actividades de búsqueda, de reflexión acerca de determinados conceptos (como el concepto de amor y de peronismo presentados en este trabajo), actividades de formulación de respuestas. La presencia de los diferentes puntos de vista analizados en la dimensión como agente social, en el caso del aprendizaje autónomo, auxilia a que cada estudiante llegue a sus propias conclusiones de lo que es el tema y se despierte el interés por seguir buscando incluso fuera de la clase.

5. Interculturalidad crítica

Podemos percibir que, en el caso de los dos primeros talleres, incluso tratándose de una fecha muy popular comercialmente, en el taller hubo toda una preparación para que se huyera de la simple presentación de la fecha, o de su tratamiento de manera estereotipada. Percibimos que fueron desarrollados buscando una reflexión acerca del papel de esa fecha en nuestra sociedad, lo que implica su conmemoración, cuál es el papel del amor en ese contexto y cuál es su representación (jóvenes, guapos, delgados, rubios, blancos, heterosexuales, etc.). En el caso de la clase sobre peronismo, por tratarse de un hecho histórico, no hubo una presentación expositiva de los hechos, sino una vez más la reflexión de lo que fue y es hoy en movimiento y de sus posibilidades de significado. En todos los talleres, se percibe que hubo un acercamiento de manera reflexiva de los estudiantes a las temáticas, que permitió que salieran con inquietudes acerca de lo que fue trabajado.

CONSIDERACIONES FINALES

Entendemos que muchos son los aportes a la formación que se pudieron vivenciar con la participación en el proyecto. Como aportes entendemos la posibilidad, tanto para los voluntarios como para los participantes, de conocer rasgos culturales de los pueblos hispánicos que muchas veces son desconocidos, o se sabe poco y de manera estereotipada; además de reflexionar sobre nuestro lugar en esa realidad latinoamericana. Por otro lado, las experiencias contaron con grupos diversos en edades, intereses y niveles de lengua, lo

que ocasionó una rica experiencia a los voluntarios y una constante presencia de puntos de vista en clase. Por fin, para la clase fue necesario pensar paso a paso su planificación, lo que ocasionó la posibilidad de práctica de perfeccionamiento para los voluntarios que contó con los desafíos de estudiar un tema que no era de su dominio, buscar materiales para que fueran llevados a clase de forma dinámica y la proposición de la clase en sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: «<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>», acceso 01/12/2017.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (A/B/C)**, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006. Disponible en: «https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm», acceso 01/12/2017.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIAÑA, J., TAPIA, L.& WALSH, C. (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96, 2010. Disponible en: «<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>», acceso 1/12/2017.

EL CONCEPTO DE PLURILINGÜISMO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Cristina Corral Esteve (UFPE)

Resumen: En ese trabajo nos proponemos reflexionar sobre un concepto ampliamente divulgado en las últimas décadas, aunque no siempre haya sido entendido de la misma forma. El plurilingüismo, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), se presenta como la existencia de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo, destacando la importancia de la interacción creada entre ellas. De la misma forma, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) destacan su importancia tanto en relación a la lengua materna como a la lengua extranjera, junto a nociones como las de ciudadanía o identidad. A partir de este concepto - y otros relacionados, como pluriculturalidad, multilingüismo, multiculturalidad o interculturalidad - recorreremos algunos materiales que nos ayuden a ver su importancia en las aulas, así como la necesidad de desarrollar una consciencia plurilingüe para, de esta forma, poder enfrentar el avance, cada vez más rápido, de un proyecto de bilingüismo portugués/inglés en las escuelas, y en la sociedad en general, que considerábamos ya superado en el siglo anterior. Ahora, más que nunca, se hace necesario que los profesores de lenguas extranjeras formen a nuestros alumnos en la diversidad lingüística y cultural, reforzando el respeto a las diferentes maneras de expresar y actuar.

Palabras clave: plurilingüismo; pluriculturalismo; lenguas extranjeras

INTRODUCCIÓN

“Cuando muere una lengua es una tragedia para la humanidad”. Esta conocida frase del filósofo e historiador Miguel León-Portilla, sin duda, cae sobre nosotros como un jarro de agua fría; nosotros, que amamos las lenguas y que las estudiamos. Y sí, las lenguas mueren, las dejamos morir en pro de una supuesta unificación que convierte al inglés y a otro reducido grupo de lenguas (llamadas a formar parte del Olimpo de las lenguas) en aquellas que son del “mundo”, en las “importantes”, en las “necesarias”, en las “útiles”. No vamos, en esta breve comunicación, a entrar a valorar esta situación que lleva años extendiéndose peligrosamente por Brasil y otros países de su entorno. Como refleja la carta abierta “Por una ciencia y una educación superior intercultural, basada en modelos plurilingües”, publicada tras la Asamblea General del XVIII Congreso Internacional de ALFAL, en Bogotá, en julio de este año, debemos defender

la preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y **la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y enseñanza**. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad.

1. EL CONCEPTO DE PLURILINGÜISMO

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, en adelante) es un documento del Consejo de Europa aparecido en 2002 en su versión en español, y que, a pesar de ser susceptible de diversas críticas, tanto dentro como fuera de ese continente, intenta delimitar un concepto fundamental si queremos pensar en procesos de adquisición de lenguas extranjeras, así como en las políticas lingüísticas que los impulsan. Antes de nada, el documento intenta aclarar la diferencia entre *multilingüismo* y *plurilingüismo*, ya que muchas veces se toman como sinónimos. En este sentido, el primero tendría que ver con el conocimiento o coexistencia de varias lenguas en una sociedad determinada. Este multilingüismo se daría, por ejemplo, cuando una escuela ofrece más de una lengua extranjera o se reduce el dominio del inglés en la comunicación internacional.

Esto, sin duda, va a repercutir en el desarrollo de una competencia plurilingüe, pero este concepto se centra ya en el individuo que se acerca a una lengua o varias ,

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (p. 4).

En este sentido, no se espera que estos individuos presenten una competencia avanzada en esas lenguas, como parecía hasta ese momento que era lo esperable, sino que se comienza a valorar y reconocer la importancia de contactos lingüísticos que podemos denominar “parciales”. Un conocimiento escaso en relación a una lengua, unido a nuestro historial lingüístico, la experiencia con diferentes formas de expresión y dialectos, así como el uso de recursos paralingüísticos y la simplificación del uso de la lengua puede permitir, en ausencia de un mediador, tomar este papel y ayudar a la comunicación entre individuos carentes de una lengua común. Esto, sin duda, despertará no solo el interés por seguir aprendiendo e interconectando saberes, sino que desarrollará un sistema complejo de habilidades y actitudes interculturales. No debemos olvidar que estos no son procesos automáticos, sino reflexivos, es decir, debemos aprender esas habilidades y actitudes a partir de la observación, la experimentación y la reflexión.

Como era esperable, el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo, ya que, según el MCER, aquel es un aspecto importante de la cultura y un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Nosotros, incluso, nos permitimos ir más allá, entendiendo la lengua como una parte constituyente de la vida humana, un medio por el que creamos, representamos, transmitimos e interpretamos las culturas, y un medio por el que se constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dervin & Liddicoat, 2013). En el sentido propuesto por el MCER (2002, p. 6),

la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

2. EL PLURILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN

Si adoptamos la perspectiva del plurilingüismo en el ámbito educativo, ya no tiene sentido buscar como finalidad de la enseñanza de lenguas extranjera

el “dominio” de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe” (MCER, 2002, p. 5).

En este sentido, además, es importante recordar que una de las dimensiones del estudiante es la de aprendiente autónomo, lo que significa que gradualmente debe responsabilizarse de su proceso de aprendizaje; ser autónomo, en definitiva, para poder seguir aprendiendo aquello que desea o necesita al margen de las instituciones. La escuela, en ese sentido, debe ser el germen sobre el que se vayan construyendo intereses, motivaciones, un lugar en el que alumno abra su mente y deje de lado prejuicios y valoraciones estereotipadas sobre la importancia de las lenguas, y la supuesta supremacía de unas sobre otras. No debemos olvidar que

la competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil transitorio y una configuración cambiante. Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad (MCER, 2002, p. 131).

Por otro lado, las políticas educativas, de esta forma, no pueden tener en mente únicamente criterios basados en la utilidad y las necesidades inmediatas marcadas por el mercado, sino que tienen que velar por la formación de un ciudadano inmerso en un mundo en el que tiene que convivir, tanto dentro como fuera de su lengua y cultura nativas, con distintos dialectos y otras lenguas, así como un amplio abanico de culturas. No podemos formar ciudadanos si no tenemos el conocimiento de las lenguas como un elemento fundamental de su desarrollo. No nos referimos con esto únicamente a su capacidad de hacer transacciones, sino, y sobre todo, al desarrollo de esas habilidades y actitudes interculturales mencionadas y a su capacidad de conocerse de tal forma que pueda dirigir su propio aprendizaje. Esto, además, desde una perspectiva, en nuestro caso, a partir de la idea de una interculturalidad crítica (Walsh, 2010), es decir, no únicamente que nos ayuda a crear lazos y evitar conflictos, sino entendida como un proceso de cambio tanto de las relaciones como de las estructuras y condiciones que sustentan las diferencias impuestas por los poderes dominantes.

La importancia de este desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, además, es fundamental a la hora de promover la reflexión sobre la lengua y la comunicación. Según el MCER (2006, p. 132), tres son sus principales aportaciones en este sentido. Por un lado, desarrolla aún más competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes; por otro, ayuda a mejorar la percepción de lo general y lo específico en relación a la organización lingüística de distintas lenguas; y, por último, nos permite reflexionar sobre cómo aprendemos y favorece la capacidad de entablar relaciones con nuevas personas y situaciones.

Así, los beneficios de esta perspectiva se extenderán al desarrollo de las propias capacidades cognitivas y sociales de los alumnos, no solo en relación a las lenguas, sino a otras áreas del conocimiento humano, de la misma forma que permitirá la mejora de las relaciones con los demás. Esto, sin duda, favorecerá una sociedad más justa y equilibrada, reforzando de esta forma la idea ya vista de la escuela como lugar de formación de ciudadanos.

Sin embargo, como advierte el MCER (2002, p.132), y en el sentido ya visto de que determinadas habilidades y actitudes no son automáticas, debemos tener en cuenta que el contacto con una única lengua y cultura por sí solo no asegura el abandono de actitudes etnocentristas, actitudes que nos conducen generalmente a visiones estereotipadas y que dan poco espacio a la diversidad. Sin embargo, es mucho más probable que aquellos que tienen contacto con varias lenguas puedan sortear estos inconvenientes y enriquecer así su aprendizaje. En este sentido, al margen de objetivos más inmediatistas o utilitaristas, como pueden ser encontrar un trabajo mejor o conseguir una beca en el extranjero, esta perspectiva ayuda a los alumnos en relación a dos ejes fundamentales para su desarrollo personal y social como son el “ – construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio; – desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas” (p. 133).

Con todo lo visto, el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural es el desarrollo de una competencia compleja y no de competencias aisladas y separadas que aparecen cuando nos acercamos a una lengua en concreto, es decir, es una competencia que incluye al conjunto de las lenguas. Esto es fundamental a la hora de pensar en los currículos, ya que aquellos que fomenten el plurilingüismo y la diversidad deberían tener

en cuenta un itinerario con diversas lenguas presentes, siempre teniendo en cuenta la oportunidad que significa la posibilidad de la transferencia de destrezas de una lengua a otra, lo que haría mucho más efectivo la planificación escolar y el aprovechamiento de las distintas lenguas:

Si, por ejemplo, el sistema educativo permitiera que los alumnos comenzaran a estudiar dos lenguas extranjeras en una etapa predeterminada de sus estudios y ofreciera la opción de un tercer idioma, los objetivos o la progresión en cada una de las lenguas elegidas no tendrían que ser necesariamente los mismos (por ejemplo, no sería necesario que el punto de partida fuera siempre una preparación para la interacción funcional que satisfaga las mismas necesidades comunicativas, como tampoco sería necesario continuar enfatizando las estrategias de aprendizaje) (MCER, 2002, p. 168).

3. EL PLURILINGÜISMO EN BRASIL

La pregunta que surge en este punto es si todo lo visto hasta ahora tiene algún sentido pensando en Brasil, ya que recordemos que el MCER está pensado para un contexto europeo, con un gran número de lenguas implicadas y sin control de fronteras entre muchos de los países del continente. Las *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (OCEM, 2006, p. 146-147) recogen la posibilidad de confluencia con el MCER a pesar de reconocer que la realidad en la que nace (la situación particular que se crea con la aparición de la Unión Europea y de las políticas lingüísticas subsiguientes) es muy diferente a la de Brasil. Destaca, sin embargo, el enfoque basado en la acción que presenta al alumno como agente social (posteriormente, en siguientes concreciones del MCER, se desarrollará junto a esta dimensión las otras ya mencionadas de hablante intercultural y aprendiente autónomo), capaz de realizar transacciones en una sociedad determinada. En este sentido, en las páginas siguientes, reconoce que la enseñanza de español debe contemplar la reflexión

em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino (p. 14)

Por lo tanto, las OCEM recogen de la misma forma la importancia del desarrollo de una consciencia plurilingüe que considera fundamental junto a otros conceptos como el de *ciudadanía* e *identidad*. Por otro lado, destaca el hecho de que no solo debe darse el contacto con lenguas extranjeras sino con otras realidades presentes en el contexto de enseñanza concreto. Así, si pensamos en la composición de Brasil, en el espacio físico

que ocupa, en la diversidad de sus gentes, inmediatamente, pensamos en la cantidad de lenguas, dialectos, sociedades y culturas que existen dentro de la lengua, la sociedad y la cultura brasileña.

Según el artículo 13 de la Constitución: «*A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil*». Esta lengua en sus diferentes manifestaciones está presente en las distintas culturas nacionales, regionales o sociales. Además, esta lengua es hablada en distintos países y continentes lo que le aporta una enorme riqueza, y esa riqueza la podemos encontrar en el país, al no ser difícil encontrar representantes de esos países hablantes de portugués aquí.

Si dejamos de lado esa “única” lengua oficial, y pensamos en los pueblos originarios, encontramos que el párrafo 2º párrafo del artículo 210 de la Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma que «*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*». Es interesante en este punto, en relación al concepto de *interculturalidad crítica* presentado anteriormente, la forma en que la relación con lenguas y culturas se da de forma unidireccional, es decir, de arriba a abajo, ya que se asegurará el uso de sus lenguas y saberes dentro de su comunidad sin haber ningún intento de que salgan de su aislamiento. Se pretende “tolerar”, pero, en ningún caso, dejar un espacio real que permita acabar con las estructuras dominantes.

De la misma forma, el art. 215 párrafo 1º afirma que “*O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional*”. En este sentido, tal vez el primer paso para comenzar el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural sería el (re)conocer las lenguas y las culturas de estos pueblos, más allá de lugares cerrados y aislados en el caso de las comunidades indígenas o de un genérico “manifestación de cultura popular” en el caso de los afro-brasileños. Por otro lado, ese tapiz plurilingüe y pluricultural no puede olvidarse de otros pueblos llegados a lo largo de los siglos y que han definido su estado actual. En la *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB, 1996), artículo 26 párrafo 5º, de la Educación Básica, se recogía que “*Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro*

das possibilidades da instituição”, lo que permitía contemplar las realidades locales y ver cómo estaban constituidas sus sociedades. Sin embargo, como es sabido, a partir de 2017 este párrafo se convierte en: “*No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa*”.

Por su parte, en el caso del español, además de existir una colonia de este origen importante en el país, no debemos dejar de pensar en la realidad geográfica, histórica, social y cultural de Brasil que la convierte en parte de Latinoamérica, por lo que la derogación de la conocida como “Ley de Español”, ley 11. 161 de 2005, que obligaba a ofertar esta asignatura, es un nuevo paso hacia acabar con todo intento de consciencia plurilingüe y pluricultural en favor de una única lengua.

Por todo lo visto, el ciudadano brasileño podría entrar en contacto con un gran número de lenguas sin salir de su propias fronteras, en su día a día, sin esfuerzo. A estas, habría que añadir el contacto con otras lenguas a partir de las experiencias y vivencias de cada individuo que irían así conformando su identidad plurilingüe y pluricultural. Vemos, de esta forma, que la teoría y la práctica no consiguen darse la mano, al encontrarnos ante una situación actual en que el inglés es la única lengua que “vale” algo, regresando a ideas ya superadas que defienden la necesidad del bilingüismo y del “dominio” de una lengua extranjera, dejando de lado cualquier desarrollo de una identidad lingüística de los hablantes. Se niega, además, así, todas las ventajas presentadas ya en el MCER en relación al desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, así como el de sus habilidades y actitudes interculturales.

Los profesores de lenguas extranjeras, de todas las lenguas, nos encontramos ante la dicotomía que Trujillo presenta y ante la que debemos tomar una posición. En nuestro caso, abogamos claramente por la lucha por la fuerza de la diversidad, por (re)plantearnos qué tipo de sociedad y de escuela queremos, por preguntarnos cuál es la lengua o lenguas de esa escuela y qué objetivos pretendemos alcanzar:

La escuela hoy, pero también históricamente, está sometida a dos fuerzas a veces complementarias y a veces opuestas. Por un lado, está la fuerza de la economía; por otro lado, la fuerza de la diversidad [...] La tensión se genera cuando la fuerza de la diversidad parece invadir el espacio ideológico que sostiene la fuerza de la economía (González Vázquez, Nuñez Delgado y Trujillo Sáez, 2007)

4. EL CAMINO HACIA UNA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL

En este breve trabajo, no podemos analizar en profundidad todas las posibilidades que el título de este epígrafe presenta. Sin embargo, mucho se puede consultar ya en la numerosas propuestas sobre el tema, donde, además de estudios teóricos, se presentan un gran número de guías y aplicaciones prácticas realizadas en diversos países.

En primer lugar, como ya mencionamos, cuando hablamos de plurilingüismo, debemos considerar que las políticas lingüísticas que defienden el multiculturalismo ayudarán de forma importante a ese desarrollo. Sin embargo, estamos ante un fenómeno individual, de identidad lingüística y personal. Por ello, la escuela debe abrirse en primer lugar a los saberes que los alumnos puedan traer de los ambientes externos a la propia escuela, dando espacio a que presenten a sus compañeros sus conocimientos de otras lenguas y culturas que posean, a la vez que se reflexionan sobre la forma en la que se han alcanzado esos conocimientos y que aprenden a ser sensibles a esa diversidad que les rodea. Por lo tanto, no debemos olvidar que nuestro objetivo no es alcanzar una competencia determinada, sino crear en el alumnos determinadas habilidades y actitudes que puedan acompañarlo a lo largo de toda la vida permitiendo su crecimiento en todos los aspectos.

Presentamos a continuación, por falta de espacio, únicamente dos actividades que pueden marcar el camino que pretendemos seguir. Estas pueden ser realizadas en múltiples contextos de aprendizaje en la escuela, en relación a diversas disciplinas, al entender la educación como una formación holística y que, por lo tanto, conlleva el acabar con las distintas asignaturas, entendidas estas como “compartimentos estanco”, de la misma forma que no contemplamos el contacto con las distintas lenguas desde esta perspectiva.

a) ¿Dónde quieres ir?

En esta actividad (adaptada de las propuestas del documento *100 + ideas to promote language awareness*) proponemos a los estudiantes que piensen qué país les gustaría visitar y qué doce palabras les gustaría saber. En equipo llegarían a un acuerdo sobre qué palabras les parecen fundamentales para sobrevivir en un país que no conocen y deben ser responsables, individualmente, de encontrar esas palabras del país elegido por cada uno, para, posteriormente, presentárselas al resto de miembros de su equipo. Se podría, además, pedir otro tipo de informaciones sobre el país elegido para dar luz a las preguntas elegidas, por ejemplo, si se elige la palabra “comida”, qué tipo de comida/s

recibirían si la pidiera a la hora del desayuno. Por otro lado, puede ampliarse esta actividad con otras preguntas como qué cinco preguntas y respuestas serían útiles en los países elegidos, siguiendo la misma lógica que en la primera parte.

b) ¿De dónde vienen los nombres?

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre la conexión existente entre las lenguas a partir de un texto de carácter divulgativo. Esta introducción puede conducirnos al trabajo con otros nombres o palabras que puedan ser rastreadas en varias lenguas.

Santiago es un nombre muy popular en nuestro país, y que conoce muchos términos homólogos como **Jaime**, **Jacobo** o **Diego**. Todos provienen del nombre hebreo **Iaakov**, que significa ‘que Dios proteja’. En latín se tradujo como **Iacobus**, de donde proceden la forma castellana **Jacobo**. Una variante de Iacobus era **Iacomus**, de la que deriva el español **Jaime**, el italiano **Giacomo** y el inglés **James**, entre otros.

El apóstol Santiago, uno de los discípulos de Jesús, era llamado en latín eclesiástico Sanctus Iacobus, que de manera literal significa San Jacobo. El compuesto devino en Sant Iaco y Sant Iague (o Yague) para culminar en Sant Iago. Al ser el grito de batalla de los cristianos españoles durante la Reconquista, se popularizó como una sola palabra y no dos, pasando a ser un nombre por derecho propio. Por eso al santo no le llamamos San **Santiago**.

De la segunda parte del Sant Iago latín deriva el nombre de **Yago** y el portugués **Tiago**, que se convirtió, quizás por razones de eufonía, en **Diago** y luego **Diego**. Pocos términos encierran tantos nombres en uno.

(Tomado de http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/opinion/por-santiago-es-mismo-jaime_752850.html)

CONCLUSIONES

Este breve trabajo ha mostrado algunas de las evidentes ventajas que el trabajo a partir de una perspectiva plurilingüe y pluricultural puede aportar a los estudiantes, frente a posturas defensoras del bilingüismo, basadas en dudosos criterios de utilidad y garantía de éxito laboral. Desde nuestra perspectiva, es fundamental regresar a la posibilidad de presentar en la escuela diversas lenguas e incluir aquellas que nunca fueron contempladas. Solo de esta manera lograremos formar a ciudadanos capaces de valorar y respetar las

distintas lenguas y pueblos, con la seguridad suficiente de enfrentarse a situaciones nuevas y con ganas de comunicarse recurriendo a las distintas estrategias y habilidades desarrolladas. En definitiva, será un paso importante para conseguir construir una sociedad más justa, más plural y más diversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05/10/1988. Disponible en: [«http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm»](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm), acceso 1/12/2017.

_____. **Lei n.º 11.161**, de 5/08/2005: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola Disponible en: [«http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm»](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm), acceso 1/12/2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponible en: [«http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm»](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm), acceso 1/12/2017.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponible en: [«http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf»](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf), acceso 1/12/2017.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: [«http://cvc.cervantes.es/obref/marco»](http://cvc.cervantes.es/obref/marco), acceso 01/12/2017.

LIDDICOT, A. J.; DERVIN, F. **Linguistics for Intercultural Education**. Amsterdam: John Benjamin, 2013.

NEWBURY PARK PRIMARY SCHOOL. **100 + ideas to promote language awareness**, 2005. Disponible en: [«http://www.newburyparkschool.net/langofmonth/activitiesbooklet.pdf»](http://www.newburyparkschool.net/langofmonth/activitiesbooklet.pdf), acceso 1/12/2017.

TRUJILLO SÁEZ, F., **Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes**. In: BALLANO OLANO, I. I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: actas de las jornadas, 2007, pp. 61-70. Disponible en [«http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/Trujillojornadas.pdf»](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/Trujillojornadas.pdf), acceso 1/12/2017.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, J., TAPIA, L. & WALSH, C. (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96, 2010. Disponible en: [«http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-](http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-)

content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf», acceso 1/12/2017.

MATERIALES DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA DE ELE A ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Carlos Eduardo da Silva - carloseduardo19silva@gmail.com (UFPE)

Cristina Corral Esteve – corrale12@hotmail.com (Orientadora, UFPE)

Resumen: La *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 refrenda una educación que desarrolle la capacidad crítica de los alumnos de modo que consigan realizar sus actividades diarias. Del mismo modo, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN) de 1996 reafirma la oferta de una educación que prepare a los alumnos para vivir en una sociedad donde la producción de textos escritos tenga el poder de lograr derechos sociales y políticos. Este trabajo tiene como objetivo presentar algunos materiales de enseñanza de lengua de español como lengua extranjera a partir de diferentes géneros textuales, materiales estos que nos ayuden a formar ciudadanos plenos, conscientes de su pertenencia a la sociedad en la que están inmersos. Para ello, comenzaremos analizando los documentos oficiales en relación a la enseñanza de la producción escrita y su lugar para la práctica de la ciudadanía, para, posteriormente, acercarnos a las concepciones teóricas de autores como Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) y Cassany (2012). Finalmente, y a partir de los contenidos vistos anteriormente, reflexionaremos sobre si las propuestas de los documentos oficiales atienden a las necesidades del contexto social en el que nos encontramos, e intentaremos, a través de algunos ejemplos de actividades, acercarnos a distintos aspectos del problema.

Palabras-claves: Géneros textuales; Materiales de Producción Escrita; Enseñanza de ELE.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de textos escritos en las clases de lengua extranjera fue, por mucho tiempo, dejada de lado, en favor de una aproximación realizada a partir de una gramática descontextualizada. Actualmente, otras posturas aparecen al comprenderse que enseñar lengua no es solamente pasar esta gramática, sino otros aspectos como, por ejemplo, aprender a usarla en un contexto determinado para escribir un texto. Hoy, ya se entiende que los alumnos de Educación Básica no pueden salir de la escuela sin estudiar géneros textuales, que son relevantes para sus actividades diarias, incluso en clases de lengua extranjera. Pensando en esto, este trabajo busca, a partir de las orientaciones de los documentos oficiales y con la ayuda de teóricos y estudiosos del área, presentar dos propuestas didácticas para ser aplicadas en la enseñanza media.

LOS DOCUMENTOS OFICIALES Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Hace algún tiempo que los documentos oficiales correspondientes a la enseñanza de lengua extranjera o, más específicamente, de lengua española piden un cambio de perspectiva con respecto al trabajo con los géneros textuales escritos en clase. Se reconoce que la enseñanza de lengua es mucho más que enseñar técnicas de comunicación escrita, pues esta pide un entendimiento de todo un contexto de uso así como de la función del texto que estará siendo producido. De esta forma, nuevas actitudes de enseñanza de géneros textuales son exigidas por parte de los profesores para poder hacer que los alumnos consigan realizar una adecuada comunicación escrita.

Fue pensando en esto que los documentos oficiales tales como los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (2000), las *Orientações Curriculares para O Ensino Médio* (2006) y los *Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco* (2013) buscaron y buscan orientar a los profesores para cambiar la lógica de que enseñar a los alumnos a producir textos es solamente enseñar la gramática. Por eso, “*não admite a reduzir o ensino de língua estrangeira somente às normas gramaticais*” (BRASIL, 2000, pág. 26). Así, estos documentos abren caminos para nuevas propuestas de enseñanza de géneros textuales escritos, una vez que se busca cambiar prácticas históricamente construidas.

Es por eso que, todavía en los días actuales, “*a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da língua estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais, os culturais)*” (BRASIL, 2006, pág. 90). Sin embargo, para darse cuenta de la importancia de enseñar a los alumnos a producir diferentes géneros textuales para participar en distintos contextos sociales como parte integrante del ejercicio de la ciudadanía (que es uno de los pilares de la educación), se hace necesario tener otra postura delante de la tarea que debe hacerse. En este sentido, la producción escrita entra como un acto significativo que busca preparar a los alumnos para interactuar en distintos lugares.

De esta forma, los tres documentos resaltan que es necesario proporcionar a los alumnos una enseñanza de lengua que vaya más allá, que los prepare para vivir en diferentes situaciones mediadas por los géneros escritos, ya que vivimos en una sociedad donde la escritura es una forma de poder. De esta manera, la responsabilidad de ofrecer una enseñanza que desarrolle la capacidad, así como la competencia, de producir textos entendiendo sus funciones, ideologías y contextos de uso se hace necesaria, para no excluir a los alumnos de determinados contextos sociales. Eso significa llevar a los estudiantes a comprender que los géneros textuales forman parte de todas las esferas humanas presentes en la sociedad, pues es una forma de legitimar una posición social.

Es con esta línea de pensamiento que los documentos oficiales abordan el trabajo con los géneros textuales como una actividad que va a proporcionar la inmersión de los alumnos en la actividad estética de producción textual. Es por eso que la enseñanza de lengua extranjera tiene que salir del abordaje que reconoce solo el aspecto gramatical de la lengua. Eso es reducir la lengua a una parte de ella, aislando las otras partes que la componen, como es el trabajo con la escritura en su contexto adecuado, por ejemplo. Buscando cambiar eso, los documentos también buscan introducir la importancia de hacer que los alumnos entiendan la función de los géneros en la sociedad. De esta manera, toman

o desenvolvimento da produção escrita de forma que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor de palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade (BRASIL, 2006, pág. 125).

Un punto que es resaltado en esta cita sobre la producción escrita es enseñar a partir de la realidad de los alumnos, es decir, de su contexto social para que tenga sentido el proceso de aprendizaje, ya que eso facilitará la interacción entre los participantes. Pensando en esto, también es recomendado que se trabajen los géneros textuales que forman parte de la realidad de los alumnos, sin olvidar los que, incluso no estando en su día a día, son importantes para su vida; en otras palabras, para que se insiera en otros ámbitos que los utilizan.

Así, los alumnos prestarán atención a los géneros textuales escritos que circulan a su alrededor, así como a aquellos que no están en su contexto social pero pueden ser necesarios, por ejemplo, en su vida profesional o pública. A medida que eso va ganando un entendimiento por parte de todos, las prácticas históricamente construidas que toman la lengua solamente llevando en consideración los aspectos gramaticales serán olvidadas, es decir, anuladas por otras que la conciben como algo en movimiento, que cambia, así como sus formas de materializarse.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS SOBRE LOS GÉNEROS TEXTUALES Y SU ENSEÑANZA

Los géneros textuales, como fue resaltado en el capítulo anterior, forman parte de la vida humana y se manifiestan de diferentes formas en distintas situaciones dependiendo del contexto en que serán utilizados. En este sentido, tanto Bakhtin (1997) como Marcuschi (2008) abordan que las distintas esferas sociales piden distintas producciones textuales para alcanzar objetivos distintos. Por eso, los documentos oficiales destinados a la enseñanza de la lengua española afirman que el acercamiento a los géneros textuales tiene que estar articulado con las situaciones en que los alumnos participan.

Para Bakhtin,

riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve fica mais complexa (1997, p. 280).

Es decir, todas las actividades de la vida humana están relacionadas con la lengua que, a su vez, estará también articulada con la producción de textos, siendo esto manifestado a través de los géneros del discurso. Concordando con este pensamiento, Marcuschi (2008) nos presenta que las personas siempre recorren a algún género textual para realizar actividades diarias que piden un entendimiento acerca del texto que será usado.

En este sentido, Bakhtin (1997) afirma que los géneros textuales son nuestra gramática social, ya que es a través de ellos que se consiguen organizar las producciones textuales; de ahí que se vean como una actividad diaria que las personas hacen permanentemente en sus vidas, al estar recurriendo a alguna producción de género textual para buscar concretizar sus acciones. Siendo así, tenemos en cuenta que, por medio de lo que fue expuesto, los géneros textuales siempre participaron y participan de la vida humana, teniendo en vista su carácter de estar inserido en las prácticas diarias de producción textual.

De esta forma, en los días actuales, no se puede enseñar lengua sin pensar en hacer un abordaje sobre la importancia que tienen los géneros textuales en la vida de las personas. Es por eso que los documentos oficiales como las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), por ejemplo, toman su aprendizaje como un ejercicio de ciudadanía y es por eso que las escuelas no pueden dejar de trabajarlos con los alumnos.

Para Cassany (2012) los textos que son manifestados a través de géneros textuales siempre tendrán un posicionamiento social que ejercerá algún poder político sobre algo. Por eso, este autor resalta la importancia de elegir textos que sean considerados relevantes para la vida de los alumnos y afirma:

Las comunidades contemporáneas, que buscan la democracia y la justicia, aspiran a erradicar la violencia y a resolver sus diferencias con el diálogo y la negociación, con sus respectivas ideologías. En este sentido, leer y escribir son las armas para ejercer el poder, para entender los discursos que gobiernan el mundo, para acceder a los recursos de la comunidad, obtener derechos y cumplir deberes. Nuestra identidad individual y social depende del poder que ejerzamos y éste, en parte, en una comunidad letrada, deriva de las prácticas letradas que conseguimos dominar y de la pericia con que lo hagamos (CASSANY, 2012, p.129-130).

Es decir, se afirma que saber escribir diferentes tipos de textos hace que las personas consigan lograr sus actividades. Además de eso, logran decir el lugar desde donde están escribiendo, tomando un posicionamiento frente a las noticias, instituciones, etc. Esto sucede tanto con los géneros textuales analógicos como digitales. Todos ellos tienen una ideología que muestra desde dónde se habla y para quién se habla. Por eso, tenemos que tener una actitud crítica frente estas producciones que están circulando en la sociedad continuamente. Como también nos dice el autor, es importante que una persona consiga escribir porque eso hace parte de su vida ciudadana. En este sentido, la escuela no puede negar a los alumnos el trabajo con la escritura que está unida a los géneros como resalta Marcuschi (2008) y Cassany (2012). Aún sobre el aprendizaje de la escritura para ejercer el ejercicio de la ciudadanía este último autor nos dice:

La única manera de ejercer plenamente la ciudadanía es saber leer y escribir la ideología de los discursos *de manera crítica*. Se trata de comprender las intenciones, los puntos de vista y las actitudes que se ocultan tras cada texto y de construir reacciones personales, coherentes con nuestros principios e intereses. Esto implica un compromiso con los discursos de la comunidad y una actitud participativa (CASSANY, 2012, p.130).

PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE PRODUCCIÓN ESCRITA PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

Teniendo en cuenta lo que fue abordado en los dos capítulos anteriores, pasamos ahora, a partir de las reflexiones hechas, a desarrollar algunas propuestas didácticas para trabajar con producciones textuales en la enseñanza media. De esta forma, pretendemos contribuir a que los estudiantes puedan tener autonomía en sus producciones escritas. Además de eso, así como piden los documentos (donde toman el trabajo con la escritura como un aprendizaje para el ejercicio de la ciudadanía), nuestro objetivo es desarrollar la competencia de la escritura de forma que los alumnos consigan lograr sus objetivos por medio de los textos hechos.

Así, pretendemos que las propuestas hechas consigan dar soporte a que el trabajo con la escritura sea más atractivo para los alumnos, ya que buscaremos tener en cuenta los géneros que están más cerca de su realidad. En este sentido, teniendo en cuenta esta exigencia, podremos aproximar a los alumnos a una producción más creativa en la medida en que estarán produciendo algo que condice con su esfera social. A partir de eso, esperamos que estén preparados para reflexionar y hacer las producciones más necesarias

para vivir en la sociedad donde estamos inseridos, teniendo en cuenta que tiene la escritura como una de sus actividades diarias.

1ª Actividad

Nivel: 2ª serie de la enseñanza media.

Tema: Creación de carteles para divulgación de derechos de participación que los alumnos tienen dentro de espacio escolar como, por ejemplo, participación en la construcción del Proyecto Político Pedagógico - PPP y derechos sociales.

Objetivos: desarrollar el espíritu de concienciación colectiva de modo que todos puedan saber cuáles son sus derechos y para qué sirve la producción de un cartel.

Metodología: traer ejemplos y, al mismo tiempo, explicar cómo los carteles son utilizados para divulgar y reivindicar algo.

Tiempo: 50 minutos (clase 1) + ejercicio para hacer en casa;

30 minutos (clase 2) + 20 para resolver dudas;

50 minutos (clase 3) evaluación.

Recursos didácticos: pizarra; ejemplos de carteles usados en protesta y para reivindicar algo; uso del laboratorio de informática o computadora.

Evaluación: una producción reivindicando un derecho o divulgándolo.

Desarrollo

Clase 1º: En este momento introductorio, preguntaremos a los alumnos lo que saben sobre carteles y cuáles son las maneras en las que son utilizados en la sociedad. A partir de eso, presentaremos algunos ejemplos hechos por personas que participaron de protestas reivindicando algo. Al mismo tiempo, mostraremos que ellos también son usados para la divulgación de derechos sociales, además de otras formas de uso. Pasado este momento, como tarea de casa, será pedido que vean un video en el que se explica cómo hacer carteles y resolver las posibles dudas.

Clase 2º: En esta clase, antes de que los alumnos presenten las posibles dudas sobre los carteles y la forma de hacerlos, vamos a pasar un video con testimonios de personas que participaron de protestas y usaron carteles para reivindicar algo y cuál es el

papel social de ellos. Después de esta exposición, solucionaremos las dudas de los alumnos. El grupo será dividida en grupos de tres personas a los que pediremos que hagan un cartel divulgando algún derecho, sea civil o político, para un determinado grupo de la sociedad o para todos de modo general. Este trabajo tendrá que estar listo en la próxima clase.

Clase 3º: La evaluación será continua, es decir, desde el inicio de la actividad, en el que decidirán el tema del cartel, hasta el final, que será cuando cada grupo tendrá que hacer su presentación para el grupo. Después, se les pedirá a los demás grupos que, en una hoja, atribuyan una nota y expliquen por qué lo hicieron, así como los comentarios que crean adecuado. Se les pedirá también que compartan con el grupo sus sensaciones ante la creación del cartel y qué han aprendido.

2ª Actividad

Turma: 3ª serie de la enseñanza media.

Tema: Producción de una nota de repudio.

Objetivos: hacer que los alumnos comprendan lo que es y para qué sirve una nota de repudio.

Metodología: traer ejemplos y, al mismo tiempo, explicar cómo la nota de reepudio es utilizada para divulgar un posicionamiento, sea de una institución o de un grupo.

Tiempo: 50 minutos (clase 1) + ejercicio para hacer en casa;

30 minutos (clase 2) + 20 para solucionar dudas;

50 minutos (clase 3) evaluación.

Recursos didácticos: pizarra; ejemplos de notas de repudio usadas como protesta y para defender algo; uso del laboratorio de informática o computadora.

Evaluación: producción de una nota de repudio que después será leída para toda la clase.

Desarrollo

Clase 1^a: Entregaremos ejemplos de notas de repudio sin decir que lo son para que las lean. Después, serán entregadas unas preguntas sobre las características del texto. Solamente después se dirá que son notas de repudio. Posteriormente, preguntaremos si ellos ya leyeron o escribieron alguna. Como tarea de casa, se les pedirá que vean un video explicando cómo hacer una nota de repudio y sus características.

Clase 2^a: Esta clase será destinada a la presentación de un video en la que se leerá una nota de repudio hecha por un grupo de intelectuales defendiendo el derecho a la educación, así como a su gasto público. Después, se hará un debate sobre ella como también del asunto abordado. Como tarea de casa, se les pedirá que, en grupo de tres personas, elijan una política pública o social sobre algún aspecto social y la defiendan creando una nota de repudio. Antes de llegar el día de leer sus notas de repudio, tendrán orientaciones individuales para cada grupo.

Clase 3^a: Será hará la lectura de la nota de rechazo. Además, los otros grupos atribuirán la nota que será relativa a todo el proceso de creación. Finalmente, comentarán cómo se sintieron y su experiencia en la construcción de sus notas y la corrección de la de los compañeros.

CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras, de modo general, como denuncia uno de los documentos en el primer capítulo, siempre fue practicada con una perspectiva solamente gramatical, creemos, a través del análisis de los documentos, que la enseñanza de lengua es mucho más que abordar cuestiones gramaticales. Sin embargo, esta concepción de enseñanza de lengua debe ser superada y nuevas prácticas deben ser tomadas ya que en los días actuales tenemos otras orientaciones.

De esta forma, concluimos con el siguiente trabajo que, conforme las orientaciones de los documentos oficiales, es posible lograr una enseñanza que tenga como objetivo una perspectiva de formación ciudadana y que es posible alcanzar este objetivo, una vez que las posibilidades para que eso sea concretizado, en los días actuales, son expandidas. En este sentido, creemos que con los soportes teóricos es posible hacer propuestas que busquen colaborar con una formación que prepare a los alumnos a producir textos que

formen parte de su realidad. De esta forma, buscamos aproximar al máximo posible las propuestas de la vida y del contexto social de los alumnos para así contribuir a su formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução feita a partir do francês. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Editora: Martins Fontes, São Paulo, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponible en: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume.pdf. Último acceso en 09 de octubre de 2017.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponible en: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Último acceso el 10 de noviembre de 2017.

CASSANY, Daniel. La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/articl>. Último acceso el 20 de noviembre de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. Editora: Parábola, São Paulo, 2008.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares para Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola Ensino Fundamental e Médio. Pernambuco, PE, Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013. Disponible en: www.educacao.pe.gov.br/portal. Último acceso el 26 de noviembre de 2017.

RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Karla Fernanda Ferreira da Silva Maria da Conceição

Almeida Teixeira (UEPB - Orientadora)

Resumo: O Estágio Supervisionado é um Componente Curricular essencial nos cursos de licenciatura. Através das observações realizadas pelos futuros docentes, permite que eles tenham contato com a prática, adquirindo conhecimentos e experiências de como se deve atuar em sala e ao mesmo tempo desenvolver o olhar crítico para perceber como corrigir os possíveis erros em sua prática no processo de ensino. O presente trabalho é resultado da prática de observação durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, no Campus VI da UEPB, tem como objetivo geral avaliar a metodologia aplicada pelo professor observado, com o intuito de analisar se as teorias estudadas na universidade se consolidam com a prática utilizada e se o ambiente escolar disponibiliza as condições necessárias para o processo de ensino aprendizagem. O referencial teórico se fundamenta em autores como Freire (1996), Libâneo (1998) e entre outros, que enfatizam a necessidade de unir as teorias estudadas com a prática em sala de aula. O percurso metodológico está inserido no campo do Estudo de Caso, tem como finalidade estudar o funcionamento de um sistema, classe de ensino de espanhol em escola de educação básica, a luz das ideias dos autores citados e do direcionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Por fim, o período de estágio possibilitou perceber que tanto a teoria como a prática no ensino do espanhol devem estar completamente unidas para possibilitar a reflexão e construção de conhecimento e do olhar crítico do futuro profissional docente.

Palavras-chave: Espanhol; Estágio; Ensino/Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é de grande relevância para o crescimento profissional docente, tendo em vista que a observação serve aos discentes como uma preparação mais ampla de como se deve atuar em sala de aula, como profissional da educação regular, permite ao mesmo tempo observar como se deve acertar e corrigir os erros para o enriquecimento profissional no ensino de língua estrangeira LE.

Segundo Freire (1996) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (1996, p. 24). Fica evidente que o Estágio Supervisionado I permite que o discente por meio das observações, que reflita sobre as teorias estudadas em classe, para que possa perceber nas investigações feitas, se elas dialogam com teoria e prática em sala de aula ou se existe o rompimento das mesmas.

Diante disto para dar apoio, durante o período de observação, foram discutidos determinados textos teóricos de grande relevância, justamente por tratar-se de aspectos fundamentais na preparação do ser docente. Fazendo com que ele possa desenvolver concepções e refletir a cerca de ser professor, com relação aos processos de ensinar e aprender, e dos contratempos que possa encontrar no campo profissional que atuará.

Com relação aos textos discutidos, apresentou-se primeiramente o de Carmelo Fernandez Loya, intitulado *Observación y auto-observación de clases*. Que apresenta grande importância da observação e seu valor para os discentes que atuarão, como docentes que já são “experientes” em sua prática. De acordo com o autor, “en el terreno educativo es Flanders (1970) el primero que utiliza la observación de clases para determinar la interacción de profesores y alumnos en el aula. (LOYA, 2002, p. 119). Como é possível perceber que enfatiza o poder da interação do professor e aluno na sala de aula.

Posteriormente o texto denominado *O processo ensino avaliação-aprendizagem de língua estrangeira*, da autora Maria Inês Vasconcelos Felice. Que retrata sobre o processo da avaliação e de como esta procede sendo empregada pelos professores na atualidade. A autora refere-se como examinar a questão da avaliação, e enfatiza sobre importância da avaliação somativa, avaliação formativa com ênfase na mesma

“traz uma ruptura de paradigma, visto que ela prevê uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, diferentemente da avaliação tradicional, que é meramente classificatória, igual para todos, aferida por meio de instrumentos também tradicionais, como provas e exames. [...] Embora se saiba que as condições da escola brasileira dificultem sobremaneira a implantação desse novo paradigma, devido ao número de alunos por classe e a carência de recursos, o que mais interfere na adesão a esse tipo de avaliação é a formação dos professores, durante a qual ainda se resiste em adotar a avaliação formativa.” (FELICE, 2013, p. 57).

Ou seja, a avaliação formativa é para preparar o alunado para ser crítico em sua formação, no entanto, um dos desafios está no docente que consiste em trabalhar o assunto de forma isolada, sem fazer relação com a vivência de mundo do seu aluno, ou seja, como um ensino bancário, na qual o professor deposita as informações (FREIRE, 1996).

Por fim o último texto debatido, “Redes sociais na formação de professores de línguas”, dos escritores Rafael Vetromille Castro e Kathleen Simões Ferreira, traz consigo a importância do uso da tecnologia introduzida nos sistemas educacionais, por outro lado as dificuldades ao uso da mesma com relação aos professores que não estão aptos ao uso dos aparatos tecnológicos.

Autores como: Papert (1994), Moran (1997), Masseto (2000), dialogam que, “o computador pode ser grande aliado no desenvolvimento cognitivo, respeitando ritmos diferenciados e respeitando a aprendizagem com o erro”. Ou seja, diante disso o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), é de grande relevância no processo de ensino aprendizagem e preparar o alunado para utilização de forma eficaz para sua própria aprendizagem.

Os professores devem ter consciência de que, a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade, mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores. (LIBÂNEO, 1998 p. 67-68).

Pode-se perceber que o uso dos aparatos tecnológicos em sala, não irá reduzir a responsabilidade que o orientador tem com a sua turma, muito pelo contrário, o docente terá que se dedicar ao dobro, porque ele será o norteador essencial no processo educativo,

realizando atividades desafiadoras que o façam com que os alunos possam pensar e que possam gerar debates em sala, e não apenas o uso tradicional do Ctrl C + Ctrl V.

Por esse motivo vale salientar que o uso da tecnologia é apenas um suporte, e concerne ao professor com a utilização do uso das (TICs), ir à busca de produzir e ampliar a sua metodologia de ensino para que esteja apto para atuar nesse mundo globalizado e deve-se deixar evidente que os aparatos tecnológicos são apenas mais um “novo” instrumento de ensino, que necessita do apoio do docente, e como afirma FREIRE “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabilizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela.” (1996, p. 97).

Este relatório de estágio tem como ênfase avaliar a metodologia, que o professor observado emprega, com o intuito de analisar se as teorias estudadas na universidade se consolidam com a prática utilizada pelo o docente, se o mesmo enfatiza o termo denominado “curiosidade epistemológica”, se há domínio do conteúdo exposto em sala, ao mesmo tempo se a escola disponibiliza determinadas condições de ensino tanto para o discente como o docente (freire, 1996).

A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA NO ENSINO DO ESPANHOL

O espanhol é uma das línguas de suma importância nos dias contemporâneos, ou seja, é primordial como desenvolvimento profissional do mesmo modo pessoal, é o dialeto oficial de 21 países. De acordo com o Instituto Cervantes “El español es una lengua que hoy hablan más de 540 millones de personas como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional.”⁷ Além de aprender um novo idioma e todos os aspectos gramaticais que ele possibilita, permitem conhecer os aspectos culturais, políticos, geográficos, econômicos entre

outros e assim tornando um processo de aprendizagem muito mais rico no sentido de ter-se uma gama de informações.

⁷Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/informes/p01.htm>. Acesso em: 21 jul.2017

Para Moreno Fernández (2005, p. 17), “los primeros registros de la lengua española en Brasil figuran en los viajes exploratorios de Colón por la costa sudamericana, entre 1494 y 1495, con el objetivo de demarcar el área establecida por el Tratado de Tordesillas.” Em outras palavras, trazendo para o longo da história, pode-se afirmar que foi a primeira vez, que se teve os primeiros povos espanhóis, trazendo consigo igualmente o seu dialeto para a terra brasileira.

Com relação ao uso da implantação do castelhano nos sistemas educacionais brasileiros em pleno século XXI, o ensino do espanhol tornou-se obrigatório nas escolas públicas e privadas do Ensino Médio em todo o Brasil, como há um regulamento decretado, pelo ex Presidente da República Luís Inácio Lula Da Silva em relação à obrigatoriedade ao espanhol no ensino médio, em escolas públicas e privadas que é a lei de nº11.161, de 05 de agosto de 2005.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005, p. 1)

Como é possível perceber, já se passaram aproximadamente 12 anos que entrou em vigor a lei de nº11.161, de 05 de agosto de 2005, da implantação do espanhol, no entanto, fica evidente verificar que há uma certa desvalorização com o espanhol. Sabe-se que em prática ainda há determinadas escolas no Brasil que não aderiram o castelhano como parte da sua grade curricular do ensino médio.

Porém vale ressaltar que com o surgimento da nova lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que torna obrigatório o inglês como componente curricular no Ensino Médio, com isso fica perceptível que alterou a antiga LDB (Lei de Diretrizes e Bases) na qual apresentava como obrigatoriedade ter duas línguas estrangeira moderna no Ensino Médio, além disso, revogou na lei de nº11.161, que atualmente não se tornar mais obrigatório o espanhol no Ensino Médio, tornando-se de caráter optativo.

Outra questão que se deve destacar quando se tem implementada a disciplina em sala de aula, é que na maioria das vezes, é apenas uma aula por semana de aproximadamente 50 minutos, e outra implicação que pode-se observar é que as vezes não são professores academicamente capacitados para lecionar, e só estão exercendo a função para cumprir uma determinada carga horária.

O que desfavorece ainda mais a execução desse componente curricular nos estabelecimentos educacionais do Brasil é a questão do “portunhol”, ou seja, a junção que se tem do português com espanhol, porque existe uma concepção/noção do senso comum que afirma a facilidade de compreensão que a língua oferece por causa das semelhanças que ela possui em relação com a língua portuguesa, quando na verdade o falante está praticando apenas o famoso “portunhol”.

Segundo a OCEM (2006) “A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum).” Isso é um problema que deve ser resolvido, para que grande parte da população brasileira perceba que o idioma vai muito além do que eles pensam que não é apenas mudar o som no final das palavras, ou acrescentar algumas letras que já está se considerando um falante do espanhol.

Como o Brasil faz fronteiras com alguns países latinos americanos, e além do mais, tem acordo com o bloco econômico, MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), que tem consigo vários países de língua espanhola, é fundamental aprender o espanhol em todos os seus segmentos, introduzindo os aspectos da língua como os gramaticais, semânticos, fonéticos, culturais, entre outros e deixando totalmente de lado o tradicional “portunhol”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais em Línguas Estrangeiras Modernas, apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas:

Saber distinguir entre as variações lingüísticas.

Escolher o registro adequado à situação na qual se processa comunicação.

Escolher o vocabulário que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.

Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais.

Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de que os produz.

Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita. Todos os textos referentes à publicação e á recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos. [...] (BRASIL, 2000, p. 28-29).

Neste sentido, os docentes devem trabalhar em sala, todos esses pontos apresentados anteriormente interligados e não apenas alguns pontos isolados, porque o processo de ensino/ aprendizagem é contínuo, e além do mais, enfatizando sempre o senso crítico do discente.

Como afirma Freire (1996, p.24) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, na visão Freiriana o ensino, não é exclusivamente a simples transferência de conhecimentos, mas o ensino- aprendizagem devem estar unidos entre si, para que possam encontrar meios que facilitem a aprendizagem e tendo deste modo o educador como um mediador no processo de ensino.

Em relação ao ensinar, o docente deve utilizar suas estratégias de ensino sempre visando uma aprendizagem mútua e estar apto diversificar as metodologias aplicadas em diferentes salas de aula, justamente porque cada turma apresenta um perfil distinto. Afinal, se o professor utiliza de uma abordagem que não se enquadra no perfil do alunado a sua aula poderá ser considerado um fracasso.

Diante disso o docente tem que deixar de lado esse modo repetitivo de ensino, e trazer para as aulas metodologias inovadoras, dispor de atividades que despertem atenção dos discentes, que é importantíssimo para ser empregado na metodologia de ensino. No entanto, não se envolve só o uso da gramática propriamente dita, como também contextos

culturais, acontecimentos contemporâneos que façam parte de todo um contexto em que o aluno está inserido

Quando se refere em ensinar a gramática do espanhol, é um tema muito discutido por diversos estudiosos e pesquisadores, porque é um assunto extremamente cauteloso na hora de ser exposto em sala de aula. De acordo com Bagno:

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento lingüístico como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa. (2000, p.87).

Ou seja, que o professor possa trabalhar a gramática de forma mais ampla e não apenas utilizar a gramática em relação a conjugações dos verbos, mas sim que o discente seja produtor do seu próprio conhecimento.

Com relação à metodologia aplicada por diversos professores, a Metodologia Gramática Tradução (MGT) é considerada como uma abordagem que teve um grande marco, por ser tão utilizado no ensino de línguas, e incluir o idioma materno no processo de ensino, o processo se dava através de três passos como afirmar Leffa (1988, p. 4) “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).”

De acordo com Cestaro:

A relação professor/aluno era vertical, ou seja, ele representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno; a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar. (1999, p. 2)

Porém vale ressaltar que em pleno século XXI, após surgimentos de várias outras abordagens, é notório perceber alguns docentes que insistem em serem adeptos ao tradicionalismo, entretanto os que são mais prejudicados são os discentes, que apenas são uma máquina que detém todo o conhecimento sem o direito de questionar em nenhum aspecto.

Outro surgimento que se teve foi a Metodologia Direta (MD), tendo como diferença da (MGT) de anular o idioma materno, e ganhou mais veracidade.

De acordo o material descrito da Universidade Castelo Branco:

As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale ressaltar que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo anteriormente proposto. (2008, p.16)

O ensino através do método direto se dá pelo contato com língua que está sendo estudada. Vale ressaltar que o professor continuava no centro do processo de ensino, e que a língua materna nunca deveria ser usada em sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos, mímicas e gravuras, e que nunca recorrerá à tradução para a língua materna. O aluno deve aprender a “pensar na língua-alvo”.

De acordo com Leffa:

A AD foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.). A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT. (1988, p. 6-7).

Todavia, foi possível constatar que foram apresentadas falhas no ensino, que se davam por falta de professores que não estavam capacitados para ensinar utilizando-se esse tipo de abordagem, então por não estarem aptos ao uso então recorreu-se ao ensino de (MGT), ou seja, a metodologia tradicional em que o aluno não tem vez, voz, e o professor dita tudo.

Posteriormente tem-se um mais novo avanço com a Metodologia Áudio-oral ou Audiolingual (MAO), que passou a existir durante o período da Segunda Guerra Mundial, precisamente quando o exército americano estava precisando de pessoas que fossem fluentes em vários idiomas. Como afirma Leffa:

A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: lingüistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. (1988, p. 11).

Em relação ao trabalho do docente, se dá por meio de exercícios intensos, contudo o professor teria a vez, o aluno absolutamente nada, ou seja, o mesmo não poderia ser crítico, e mesmo crendo que estava errado não poderia expor suas opiniões.

Já com uso da Metodologia Audiovisual (MAV), tem como enfoque de ensino, som e imagem e há aplicações com meios tecnológicos. Ao iniciar o ensino, esta técnica procura inovar cada vez mais, para atrair a atenção do aluno e se torna algo mais atrativo.

Como afirmar o material descrito da Universidade Castelo Branco

Na Metodologia Audiovisual, as imagens constituem o ponto de partida da explicação, não o suporte principal da comunicação. A imagem desempenha o papel de estimuladora verbal e “provocadora” e não mais de facilitadora semântica, como ocorria nas metodologias anteriores. (2008, p.17)

Em relação ao ensino, ou seja, da língua espanhola, há uma ampla interação do professor com o aluno, e essa metodologia está voltada para a competência de memorização, onde o professor corrige o aluno de modo discreto e inicia a correção fonética até que o aluno memorize a palavra.

Na Metodologia Comunicativa (MC) tem-se a aprendizagem centrada totalmente no aluno, não só em relação aos conteúdos, mas incluindo contextos como situações reais, relacionado aspectos culturais da língua entre outros fatores e seu objetivo principal é que o discente possa desenvolver as quatro habilidades que são: compreensão auditiva e leitora, expressão oral e escrita.

Como o material descrito da Universidade Castelo Branco:

Nessa proposta metodológica, o protagonista deve ser o aluno, no sentido de que é ele quem deve falar e atuar linguisticamente. Assim, essa abordagem 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. (2008, p.19)

Nessa abordagem o docente deixar de ser centro do conhecimento e passa a ser o norteador no processo de ensino, e com relação às quatro habilidades pode-se deter em todas em uma única aula como também dependendo do objetivo da aula pode ser trabalhada uma das habilidades isoladamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório abordou sobre a importância do estágio no curso de letras favorecendo uma experiência ao discente para que possa relacionar as teorias estudadas com a prática em sala de aula, para que possa perceber se as duas estão vinculadas ou não.

Foi abordado através dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) as competências e estratégias para o ensino da língua de Cervantes; a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) mostrou a dificuldade encontrada no ensino do espanhol por parte de alguns estudantes tendo-se como uma fácil, além de embasamentos teóricos como Freire (1996); Leffa (1998); Bagno (2000) e entre outros.

Apresentam-se os aspectos políticos com a lei de nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que se tem como obrigatoriedade o espanhol no ensino médio, antes de ser revogada foi uma grande aliada no ensino aprendizagem no país, entretanto com o surgimento da nova lei de nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017, houve alteração que hoje inclui o inglês como língua obrigatória e o espanhol como optativa, com a revogação dessa nova lei, fica mais evidente uma desvalorização do espanhol nos sistemas educacionais brasileiro.

O intuito deste relatório está voltado a demonstrar a importância da metodologia no ensino do espanhol, que o professor possa ser inovador em suas práticas de ensino,

sempre apresentando um tipo de abordagem para que atenda ao desenvolvimento e às necessidades de cada turma específica, para que apresente uma aprendizagem mútua.

O docente tem sobre a sua responsabilidade de desempenhar uma aprendizagem eficiente, porém o mesmo necessita conhecer, estudar e refletir sobre a sua prática de ensino para que possibilite uma aula que seja motivadora ao mesmo tempo inovadora no processo de ensino aprendizagem.

Por fim, pude observar que o Estágio Supervisionado I foi de suma importância para o meu crescimento tanto pessoal como profissional, justamente por saber lidar com as particularidades de cada aluno específico, pois me possibilitou ter outras percepções do universo escolar, das dificuldades encontradas pelo professor e por falta de equipamentos por conta da precariedade do ensino público.

Segundo Freire (1996, p.122) “É nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria [...]”. Esse foi um ponto de grande relevância porque foi perceptível que em algumas aulas a prática e a teoria estavam completamente desunidas, e que na visão Freiriana isso está totalmente equivocado porque elas devem estar sempre interligadas e jamais pode haver rupturas das mesmas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Loyola, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 11.161**, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>>. Acesso em: 21 jul.2017

_____. **LEI Nº 13.414**, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 28 jul.2017

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras: Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 127- 164.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. (1999). Disponível em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acessado em 25/02/2010.

EL ESPAÑOL: una lengua viva. Informe 2014. Disponível em:<http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/informes/p01.htm>. Acesso em: 21 jul.2017

FELICE, Maria Inês Vasconcelos. O processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE. In: SARTORI, Adriane Teresinha e SILVA, Sílvia Ribeiro da (orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada:**Práticas de Ensino de Línguas e Formação do Professor. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 29. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-79

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOYA, Carmelo Fernandez. **Didática.** Observación y auto-observación de clases.Cervantes Nº 2 Marzo 2002.

METODOLOGIA de Ensino da Língua Espanhola II / Universidade Castelo Branco. – Rio de Janeiro: UCB, 2008. - 28 p.: II. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/letras/espanhol/5_periodo/Metodologia_Ensino_Lingua_Espanhola_II.pdf> acesso em: 21 jul. 2017.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as tecnologias da Informática.** 1. ed. Brasil: Autêntica, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Grupo de Discussão 9:

LEITURAS DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA E OUTRAS ARTES



RELIGIÃO E DESCRENÇA EM *JULHO É UM BOM MÊS PARA MORRER*

Livramento Fernanda de Lima Araújo (UFCG)

Claudenice da Silva Souza (UFCG)

Rosângela Melo (UFCG)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão acerca do aspecto religioso na obra *Julho é um bom mês para morrer*, publicada em 2015 pela editora Patuá, do autor paraibano Roberto Menezes. A trama introspectiva e não linear do romance tem como protagonista a narradora-personagem Laura, que conta sua própria história de afetos, desgostos e decepções com a vida. Laura é uma *blogueira* de trinta e cinco anos que precisa retirar-se de seu apartamento, porém se recusa a sair de lá. Ela escreve uma espécie de carta para Lucy, sua mãe, mesmo que seus escritos não sejam entregues ao destinatário. Na carta, decide contar sobre seus anseios na virada do século, sobre sua vida na infância com a avó, o pai e os irmãos. Dentro da ficcionalização do tema em questão, abordaremos a religiosidade das personagens e também a crítica ao comportamento religioso dos mesmos, bem como faremos uma sugestiva análise a respeito da fé da protagonista, da temática da salvação e, por fim, discutiremos um pouco acerca da intertextualidade com os fatos bíblicos presentes na obra. Como aporte teórico para a nossa pesquisa, nos utilizamos das reflexões de Fromm (1965) e Freud (2011), além, é claro, dos próprios escritos bíblicos.

Palavras-chave: Religiosidade; *Julho é um bom mês para morrer*; Roberto Menezes.

PALAVRAS INICIAIS

Falar sobre Deus nos parece algo muito delicado por se tratar especificamente da fé de cada um. Quando vamos adentrar o campo da religião na literatura precisamos estar atentos para as diversas facetas que, muitas vezes, os grandes autores constroem acerca da temática. Como exemplo disso, citamos *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Johann Wolfgang von Goethe, escrito no século XVIII. O personagem tem uma fé resoluta e, em diversos momentos do livro, se refere a Deus em suas cartas ao amigo. No início da obra, por exemplo, ele fala de seu encanto pelo novo lugar no qual se encontra e louva a entidade divina pelas maravilhas e belezas que lá existem. Quando a obra está se encaminhando para o fim, Werther, muito decepcionado por causa do amor não correspondido, clama a Ele e lhe indaga sobre os seus pedidos tão desesperados.

Assim como a obra de Goethe, há muitas outras nas quais os personagens se dirigem a Deus em momentos de alegria ou de angústia. Em *Iaiá Garcia*, de Machado de Assis, publicado em 1878, o personagem Jorge, em um momento de desalento ante o desprezo de Estela, parece ouvir alguém lhe dizer que ele deve escutar a voz divina e deixar aos homens o que vem dos homens. Isso ocorre porque Jorge trava um debate psicológico consigo mesmo pensando se deveria dar razão à natureza social ou à natureza do coração. Então, a voz de Deus, de acordo com a narrativa, é aquela que direciona o personagem ao amor, ainda que a moça seja pobre.

Outra obra que podemos citar como exemplo, na qual é possível encontrar mais uma vez a temática do sagrado, é *Hilda Furacão*, publicada no século XX, escrita por Roberto Drummond. Em um dos capítulos, há a autoflagelação do personagem Frei Malthus que chicoteou o próprio corpo por estar pensando na bela Hilda Furacão. Ele, como religioso, não poderia ter pensamentos que transgredissem a fé de sua vocação. Então, ao se perceber apaixonado por ela, se martiriza na casa de autoflagelação.

Assim como no decorrer da história literária, na nossa contemporaneidade outros autores surgem colocando conflitos entre os personagens e o ser celestial. A obra de que vamos tratar a seguir traz a temática da religiosidade e da descrença de modo bem demarcado dentro dos vários universos da protagonista Laura e dos outros personagens do livro.

O romance *Julho é um bom mês para morrer*, publicado em 2015, possui uma trama introspectiva e não linear, que tem como protagonista a narradora-personagem Laura, *blogueira*, de trinta e cinco anos. A narrativa gira em torno da recusa da personagem em sair de seu apartamento. Ela escreve uma espécie de carta para Lucy, sua mãe, mesmo sabendo que não será entregue à destinatária, pois não a conhece. Na missiva, a protagonista conta sobre seus anseios na virada do século, sobre sua infância com a avó, o pai e os irmãos. É através dos relatos para Lucy que compreendemos a forma conturbada como ela vive e como a ausência da mãe causou marcas e mágoas em sua vida. Com isso, o leitor também fica sabendo sobre as muitas relações amorosas da personagem e de como a religião e as drogas adentraram suas vivências em algum ou em vários momentos da trama.

Dentro da ficcionalização da temática em questão, abordaremos a religiosidade das personagens como também a crítica ao comportamento religioso deles e por fim a intertextualidade com fatos bíblicos. Como aporte teórico para a nossa pesquisa, nos utilizamos das reflexões de Fromm (1965), Freud (2011) e além, é claro, dos próprios escritos bíblicos.

1. RELIGIÃO E DESCRENÇA: NAS ÁGUAS DA FÉ

A personagem mais religiosa do romance, sem dúvida, é dona Noêmia, a avó da protagonista. Por influência dela, outros personagens reproduzem diversas atitudes religiosas. Por exemplo, a família de Laura sempre faz as missas correspondentes aos aniversários de morte de Dona Noêmia, reproduzindo assim ritos católicos e demonstrando um hábito da matriarca. Outro personagem que segue a crença da mãe é Jonas, pois batizou os seus três filhos quando pequenos e de vez em quando ia à missa, comportamento comum de pessoas que pertencem à religião católica. Laura, por ter sido criada por ela, seguiu os costumes e fez crisma, sacramento da religião.

1.1 CRÍTICAS AO COMPORTAMENTO RELIGIOSO DAS PERSONAGENS

As tradições sacras têm o poder de influenciar a vida de seus seguidores, tanto em nível pessoal quanto na vivência coletiva. Elas direcionam os comportamentos humanos como: o modo de falar, de se alimentar, de se vestir, etc. Acreditamos, então, que ela se manifesta por comportamentos exteriores que revelam atitudes interiores.

Dona Noêmia teve a seu coração dilacerado a partir do momento em que perdeu os três filhos afogados em um açude. Ela era uma mulher alegre e bem-disposta, depois do ocorrido, tornou-se uma pessoa amargurada.

Desde muito nova “Voínha” era uma mulher bastante religiosa, porém, de acordo com Laura, a avó “Exercia seu catolicismo com mínimo fervor e com o máximo rigor.” (MENEZES, 2015, p. 16). Nesta afirmação podemos perceber que a personagem faz uma crítica ao comportamento religioso da avó, pois não via o mínimo de cristianismo na vida daquela senhora. Vejamos o trecho: “Voínha se dizia católica. Dá pra acreditar? Não acredito. Nunca ouvi ela falando de redenção, remissão ou salvação.” (MENEZES, 2015, p. 17). Através da expressão “se dizia católica” podemos perceber a diferença que Laura estabelece entre o que a avó dizia e o que fazia de fato. Mas

Fizesse sol ou chovesse, ela tava lá marcando ponto na missa. Voltava leve da procissão ou dos minutos da liturgia. Tava mais pra monja, não era de se fazer de santa, das santas do andor, era só monja, com todas as disciplinas dos monges. Sei não, acho que ela só ia só ia pra igreja pra dar um tempo, não por culpa, só ia pra dar um tempo no seu maior prazer que era falar mal dos outros. (MENEZES, 2015, p.16)

Outra personagem religiosa do romance em questão é Lara, a irmã mais nova da protagonista. Ela era “crente da Igreja Batista”, é dessa forma que Laura se refere à irmã, chamando-a também de *monja*, por causa da sua vida regrada, em decorrência do pastor e da igreja que requentava. Ela era uma moça recatada e centrada nas suas escolhas, mas em um passeio com sua irmã fez tudo o que sentia vontade e que o seu pastor e a sua igreja não permitiam: usou drogas, bebeu, brigou, beijou vários homens, etc.

Na obra de Roberto Menezes, também encontramos a personagem Augusto, que era homossexual não assumido e vivia de aparências, de acordo com Laura. No trecho, “Augusto quando podia ostentava a foto dos três filhos, ‘De quando ainda tinha que parecer hétero pra Deus, pra família, pra sociedade... Amo meus meninos de paixão.’”

(MENEZES, 2015, p. 132), vemos claramente o personagem agindo de um modo que não é o seu propriamente dito.

Como sabemos, muitos homossexuais, vítimas do preconceito e da homofobia, ainda têm medo de assumir sua condição sexual. Numa sociedade como a nossa não é fácil viver uma relação homoafetiva, porque muitas pessoas movidas pelo desrespeito maltratam e agridem diariamente aqueles que têm a coragem de assumir a sua sexualidade.

Visto que a bíblia trata a homossexualidade como algo errado e, ainda de acordo com a mesma, Deus criou homem e mulher para casarem e se reproduzirem, algumas religiões tendem a não aceitar tal coisa. Com isso, Augusto tentava se esconder na imagem dos filhos, com o objetivo de não chamar atenção para a sua condição sexual.

1.2 A FÉ

Durante toda a narrativa, vemos a personagem indagar sobre Deus e sobre a fé representada pela figura da avó. Uma das figuras que mais deixou marcas na vida de Laura é dona Noêmia. Logo no início do livro, no dia em que ocorreu o atentado às torres gêmeas, Laura conta que a avó reclama e diz que “Tirando Deus e o Sol, tudo desaba.” (MENEZES, 2015, p. 19). A personagem Voíinha tem uma fé que chama a atenção de Laura.

De acordo com Freud (2011 apud ROMM, 1965, p. 22),

...a aterrorizante impressão de impotência na infância despertou a necessidade de proteção – proteção através do amor – que foi proporcionada pelo pai, e o reconhecimento de que essa impotência perduraria por toda a vida tornou necessário apegar-se à existência de um pai – mas de um pai mais poderoso.

Portanto, Freud (2011) relaciona a ideia de Deus à impotência do homem, como se para se sentir seguro, o homem precisasse de um ser superior a ele que fosse maior e forte o suficiente para lhe dar segurança e amparo. Essa ideia está intrinsecamente justificada na afirmação da avó ao dizer que Deus não desaba.

Pela segurança que Ele transmite, muitas vezes, Laura faz referência à avó como que representando o próprio Deus: “Voínha, meu Deus, meu Sol.” (MENEZES, 2015, p. 21). Nós podemos perceber a referência divina com que ela classifica a avó pondo as letras iniciais de Deus e de Sol em maiúsculas. O ser superior e forte que Laura conheceu e amou foi dona Noêmia. A protagonista admirava o fato de que dona Noêmia seguiu a vida mesmo sofrendo.

Em vários momentos da narrativa, avó e neta têm diálogos. Em um deles, Laura suscita a questão de milagres e a avó responde de modo racional que se tornou mais pessimista do que era e revela que “Às vezes, me contradigo falando em Deus, sobre Deus.” (MENEZES, 2015, p. 117). Essa opinião da personagem parece demonstrar as dúvidas que os próprios seres humanos têm sobre as divindades.

No mesmo diálogo, Laura faz uma dedução em relação ao que Noêmia diria se houvesse respondido à sua pergunta sobre a existência ou não de milagres:

Quando falo Deus leia destino, acaso, em minúscula mesmo. **Um acaso sem arbítrio.** Um deus e suas regras primitivas, inflexíveis. Desde o começo dos tempos, se uma pedra é solta no ar, esse deus é forçado a derrubar essa pedra. Não é de sua escolha fazer a pedra flutuar. Pedras só flutuam em sonhos e fábulas pra crianças. Deus é um escravo que, pelas eras, foi obrigado a manter as forças da natureza intactas. **Doa a quem doer.** (MENEZES, 2015, p. 117, grifos nossos)

A personagem coloca Deus como destino e acaso, como algo incerto e irremediável. Por ser assim, ela atribui a Ele a característica de ausência de arbitrariedade, regras que adjetiva de primitivas e inflexíveis. Portanto, Noêmia o compreende como um ser que não pode desfazer suas próprias leis, ou seja, está preso a elas. Como ela mesma diz, doa a quem doer, como se a dor dela em perder os filhos não pudesse ter sido evitada por Ele. Até porque ela considera Deus como destino, ou seja, não há nada que se possa fazer para alterar o que venha a acontecer.

É diante desse tipo de concepção e constatação sobre Deus que Noêmia aconselha a neta a não esperar que Ele abra caminhos, mas sim que ela siga pelo caminho existente e que não se desvie, pois a neta, na concepção dela pode escolher e a divindade não. A personagem acaba por fazer um movimento contrário ao que a religião apregoa embora seja católica.

É interessante mencionarmos outro fato presente na história: quando Laura não ganhou na mega-sena afirmou que não havia ninguém no céu que olhasse para ela ou que lhe ajudasse. Mas quando ficou sabendo que tinha acertado na quina da sena afirmou que “Deus é o acaso. De rocha, deu vontade de tatuar essa frase.” (MENEZES, 2015, p. 123). A protagonista alegrou-se com a constatação. Vemos, portanto, que a personagem se entristece e se revolta quando não ocorre o que ela esperava que ocorresse.

O fato de ela repetir o discurso da avó, de Deus como acaso, demonstra que Laura na sua tentativa de definição sobre quem é Deus atribui o mesmo sentido que Voíinha. Relembramos o que Freud (2011) ressalta sobre Deus: o homem por se sentir impotente se apega à existência de um pai, mas não qualquer um, mas sim um pai poderoso, que possa realizar aquilo que os seres humanos desejam e que por causa de suas limitações não podem realizar.

As pessoas que praticam a religião colocam Deus como ser supremo que tudo pode, até mesmo determinar a morte de um ser humano. Na narrativa, Laura põe nele a culpa por não ter morrido no lugar da irmã, partindo da ideia de que Lara morreu porque Ele não é justo: “No coração, uma certeza, se Deus fosse justo, aquele enterro seria o meu.” (MENEZES, 2015, p. 153).

No entanto, Freud (2011, p. 38), ao fazer uma explanação sobre o valor das ideias religiosas, aponta que nas religiões “...tudo que acontece neste mundo é a realização dos propósitos de uma inteligência superior que, mesmo por caminhos e descaminhos difíceis de entender, acaba por guiar tudo para o bem, ou seja, para a nossa satisfação”. Como podemos perceber, Laura não aceita a morte da irmã e queria estar no lugar dela.

1.3 A SALVAÇÃO

A protagonista é melancólica e o histórico de fatos ocorridos em seu entorno desde a infância, principalmente a ausência da mãe, contribuíram para o estado emocional conturbado tão bem demarcado no livro. Pela necessidade de uma figura que a acolha e que lhe dê esperança ela classificou algumas pessoas que surgiram em sua vida como *salvadores*.

A primeira salvadora de Laura foi Teresa, sua professora de português e primeira namorada. No trecho: “Aprendi a ser mulher com Teresa.” (MENEZES, 2015, p. 38),

podemos perceber a relevância atribuída a essa personagem. Digamos que no momento em que a conheceu sentiu algo diferente e acabou por ocorrer entre elas um envolvimento amoroso com o qual Laura diz ter aprendido muito.

Na vida adulta, encontrou Álvaro que, de acordo com ela, “...ofereceu uma maravilhosa salvação enquanto amanhecia nas areias de Tambaú.” (MENEZES, 2015, p. 61). Em seu casamento com ele houve uma espécie de chance para uma vida de normalidade com o estabelecimento de uma família, filhos, estabilidade, com alguém para cuidar e protegê-la. Mas as coisas não funcionaram com a normalidade das pessoas que esperam passar a vida juntas, porque houve a separação e Laura sofreu mesmo que de certa forma não quisesse – ou não conseguisse – estar com ele.

Outro personagem que significou algo relacionado à salvação para a protagonista foi “Gustavo, salvador de boa lábia...” (MENEZES, 2015, p. 110), que a fez conhecer um mundo de novas experiências astrais. O amigo, palestrante espiritualista, foi responsável por lhe apresentar o universo das religiões e viagens. Ela o conheceu em um momento bastante difícil da vida, no qual procurava por Deus para, talvez, amenizar seus conflitos internos.

No fim, Laura chega à conclusão de que “Ninguém salva ninguém.” (MENEZES, 2015, p. 178), representando assim uma descrença, visto que, os seus salvadores a abandonaram. A ideia final que prevalece em sua mente é a de que a salvação não existe, funcionando apenas como um pretexto dos adultos para ter algo em que acreditar.

1.4 A INTERTEXTUALIDADE COM FATOS BÍBLICOS

Na obra, há intertextualidade com fatos bíblicos. Em determinada parte da narrativa, por exemplo, a história dos tios afogados de Laura é narrada e os seus nomes são de personagens presentes na Bíblia. “Os três primeiros nasceram encarreirados, escadinha de um ano de diferença. Sadraque, Misael e Azarias. Um menino mais bonito que o outro. Quando o mais velho completou treze, morreram os três abraçados, afogados num açude do sertão.” (MENEZES, 2015, p.50).

Fazendo um contraponto com a história bíblica, lembramos que o livro de Daniel, localizado no Antigo Testamento, conta que o rei da Babilônia, Nabucodonosor, mandou

que escolhessem entre os israelitas rapazes bem aparentados, sem deformidades, fortes e inteligentes para servi-lo. Posteriormente, esses mesmos jovens foram lançados juntos na fogueira a mando do rei. Porém, ele os libertou quando percebeu que o fogo não os atingia. Dos personagens bíblicos, os filhos de Voíinha tinham os nomes, mas não tiveram a mesma sorte, já que morreram.

Outra intertextualidade presente na narrativa é quando a protagonista faz referência à criação do mundo, descrita no primeiro livro da Bíblia intitulado Gênesis. Ao narrar a história da avó, diz que “Voíinha chorou por seis dias, no sétimo parou de chorar e dormiu vinte e quatro horas exatas. Depois, deixou marido, deixou família, pegou o primeiro ônibus pra João Pessoa.” (MENEZES, 2015, p. 51). Fazendo uma aproximação, sabemos que o período de sofrimento de dona Noêmia equivale ao tempo que Deus levou para criar o mundo, de acordo com o cristianismo.

Deus descansou porque criou o mundo, Noêmia cessou o luto após a perda de seu mundo, a morte de seus três filhos. No sétimo dia, ela decide recriar-se, modificar a vida que já havia sido mudada, pois o que ela era ficou afogado com os filhos. Por isso, abandonou a família, deixou a cidade na qual morava e foi tentar uma nova forma de viver em outro lugar.

O primeiro filho que Voíinha teve após todas essas mudanças foi batizado com o nome de outro personagem bíblico: “Meu pai nasceu assim que acabou a guerra. Voíinha deu a ele o nome de Jonas, o profeta que, jogado no mar pra se afogar, foi salvo por uma baleia.” (MENEZES, 2015, p. 51). A história desse profeta é contada no Antigo Testamento no livro homônimo, Jonas. Tudo acontece quando Javé manda que ele vá a uma cidade chamada Nínive para alertá-los sobre a maldade que estavam praticando. Jonas, porém, se recusa e pretende fugir da presença de Deus indo para outra cidade, Tártis. É nesse momento que acontece uma tempestade, que o faz ser jogado ao mar pelos marinheiros e engolido por um grande peixe. Quando resolve invocar Deus no intuito de ser salvo, ele é ouvido e libertado da tormenta pela qual passava, sendo vomitado pelo peixe em terra firme. O que nos parece é que, numa tentativa de recriação da vida, Noêmia coloca em seu filho o nome de um profeta que foi salvo do mar, justamente o que não ocorreu com os seus outros filhos.

Laura, refletindo sobre a condição de tristeza da avó, expressa o desejo de adentrar e compreender como ocorria o que ela chama de inferno: “Queria ter o poder de entrar na

mente de voíinha, correria direto pro seu inferno. No dia que seus filhos morreram, no momento exato em que ela soube da morte deles, gostaria de saber a temperatura que ardeu o tal fogo.” (MENEZES, 2015, p. 58). O termo é colocado desta forma porque o estado de tristeza da avó remete ao sofrimento que se tem nesse lugar de acordo com as escrituras sagradas.

No capítulo vinte e um de Apocalipse, a bíblia diz que pessoas com atitudes consideradas ruins, perversas, irão padecer. Há uma delimitação dos que irão para esse lugar de castigo pelos atos cometidos de acordo com a religião: aqueles que não tiverem agido conforme a vontade de Deus e tiverem cedido aos pecados. No livro, a personagem tinha um inferno dentro de si por causa da morte dos filhos. Notemos que Laura associa a tristeza da avó ao fogo infernal que a bíblia diz que existe.

Outro momento de intertextualidade na narrativa é a menção ao personagem bíblico Moisés. Dona Noêmia tinha um quadro representando o momento em que Deus abriu o Mar Vermelho, tornando-o terra seca, para que o povo passasse – a cena é contada no livro de Êxodo. De acordo com os escritos cristãos, o povo foi perseguido, mas conseguiu passar pelo mar, que se fechou novamente logo após a passagem deste. O quadro sempre intrigou Laura e, ao olhá-lo, ela indaga a avó sobre milagres, porque associa a abertura do mar a um, tendo em vista a magnitude do poder divino.

Em um determinado momento, Laura olha para o quadro e tem uma espécie de diálogo com Moisés. Ela se pergunta sobre o poder de convencimento do profeta para com o povo e reflete sobre a fé das pessoas que seguiram mesmo sem ter certeza, sobre o que aconteceria logo após a passagem, se eles viveriam, como viveriam e se teriam o que comer.

Laura procurava por Deus na cena retratada desde o dia em que a avó lhe presenteou com o quadro com Moisés. “E olha, nesse quadro, nunca cheguei a encontrar Deus e nessa altura do campeonato tô me lixando. Por outro lado, Moisés sobre a pedra, já falei, não tem como não ver o grande profeta Moisés. Tá satisfeito, se achando o pica das galáxias. Satisfeito, Moisés?” (MENEZES, 2015, p. 180). Esse personagem bíblico foi escolhido por Deus para conduzir um povo dantes escravizado pelo deserto até chegar ao lugar prometido. Portanto, ele acreditava em Deus e em milagres, Laura não conseguia encontrar isso por mais que ficasse a observar o quadro.

Laura, ao lembrar dezoito de julho de mil novecentos e oitenta e quatro, conta que Lucy havia decidido ir embora. Ela arrumou as malas, mas a rota não era nem Manaíra nem Intermares. Ao invés disso, alegou que alguém havia ido buscá-la e foi em direção ao mar com a filha nos braços. É a própria Laura que, ao refletir acerca do fato, associa-o ao sacrifício de Abraão.

Contudo, Lucy, no fim do ato, desiste e interrompe o afogamento induzido da filha. Na bíblia, um anjo de Deus é quem faz com que a tragédia não aconteça. Laura, em suas divagações, afirma que “Era para tudo ter terminado ali, um mar se abrindo pra mim, eu perdendo o fôlego, afundando. Laura comida de peixes.” (MENEZES, 2015, p. 206). Pela situação em que se encontrava, ela preferia que a vida tivesse cessado naquele momento, que a mãe tivesse permitido sua morte, para que não precisasse chegar ao ponto em que se encontrava no fim da narrativa, sozinha em um apartamento prestes a ser demolido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos que a personagem protagonista da obra de Roberto Menezes dá voz aos diversos enlaces e contradições do ser humano com a religiosidade. Laura tem um olhar fino e um tanto debochado para com as atitudes de alguns personagens – sua avó e Augusto, por exemplo – que se encontram dentro das crenças religiosas, mas que os comportamentos destoam daquilo que se espera religiosamente falando.

A todo instante, ela coloca as contradições e a fé da avó como tema de suas reflexões. Acreditamos que esse fato está bastante presente na narrativa porque Noêmia representava muito para ela, pois a avó era um ser humano que sobreviveu a inúmeras tristezas... e talvez isso a faça indagar a si mesma com a ideia de ser ou não forte, já que escolheu permanecer em um apartamento que estava prestes a ser demolido e escrevia uma carta para a mãe com qual não conviveu. Ela busca o Deus da mulher que a criou, tenta compreender e, quem sabe assim, encontrar respostas através de suas indagações e inquietudes.

Percebemos também que a obra contém uma vasta intertextualidade com a bíblia. Vimos que os diversos fatos que se relacionam com as escrituras ganham novas versões

dentro da narrativa. Desde a infância de Laura – afogamento relacionado com o sacrifício de Abraão – até a sua procura por Deus em um quadro que representava Moisés e o Mar Vermelho, vemos formas de encontros e desencontros com o sagrado.

E dessa forma Roberto Menezes cria para nós, leitores contemporâneos, uma obra com características ímpares na medida em que Laura é a personificação dos traumas, dos anseios, das dúvidas e dos sofrimentos de cada um. Mais do que tudo isso, ela é um ser fragmentado que busca conhecer a felicidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: PAULUS, 1990.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão.** Tradução Renato Zwick; revisão técnica e prefácio de Renata Udler Cromberg; ensaio bibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

FROMM, Erich. **O dogma de cristo:** e Outros ensaios sobre religião, psicologia e cultura. 2ª ed; Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1965.

MENEZES, Roberto. **Julho é um bom mês pra morrer.** São Paulo: Patuá, 2015.

MOBILIDADE DAS IDENTIDADES CULTURAIS A PARTIR DA MULTICULTURALIDADE: UMA LEITURA DO ROMANCE A BANDEIRA DO ELEFANTE E DA ARARA

Davi Ferreira Alves da Nóbrega (PET/UFCG)
Márcia Tavares Silva (POSLE/UFCG - Orientadora)

Resumo: As representações encontradas na literatura do gênero fantasia constroem, simbolicamente, pontes para o real e seus conflitos culturais, políticos e econômicos. Buscamos, neste artigo, analisar a obra *A Bandeira do Elefante e da Arara* de Christopher Kastensmidt, a partir de seus aspectos estéticos, observando como o texto literário aborda e vivencia os elementos culturais que permeiam a heterogeneidade demográfica do Brasil Colonial. Cenário histórico reconfigurado pelo imaginário da fantasia e que ambienta a construção de aventuras vividas pelos heróis do romance, personagens caracterizados pela multiplicidade de suas identidades culturais. Percebemos, através da inserção dos protagonistas Gerard Van Oost e Oludara, vindos da Europa e da África respectivamente, em um espaço de conflito entre a cultura indígena e a dominação lusitana, a construção artística de um debate acerca da alteridade. Verificamos que constrói-se na narrativa, ao longo das aventuras dispostas no romance, representações da dinamicidade inerente às identidades culturais dos sujeitos que, compartilhando do mesmo imaginário coletivo, constituem, através do diálogo consigo e com o outro, uma só identidade nacional marcada pela variação ideológica e cultural. Interessa-nos refletir sobre como o romance promove o diálogo entre os aspectos primevos das identidades culturais de nosso país, marcados pelos elementos aborígenes e folclóricos, e a diversidade psicossociocultural que perpassa a história da sociedade brasileira. Em nossa análise, tomamos como aporte teórico as perspectivas sociológicas de Hall (2005), Bauman (2005) e Arruda (1998) e nos ancoramos nas reflexões acerca da literatura e formação do sujeito de Zilberman e Magalhães (1982).

Palavras-chave: Literatura Fantástica; *A Bandeira do Elefante e da Arara*; Identidades Culturais.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo debruça-se sobre a reunião das aventuras de Gerard Van Oost e Oludara pelas selvas do Brasil Colonial, escritas pelo autor Christopher Kastensmidt e publicadas conjuntamente através do romance *A Bandeira do Elefante e da Arara*. Chamou-nos a atenção, nos textos do escritor norte-americano, a forma com a qual constrói-se, a partir do patrimônio cultural brasileiro, jornadas fantásticas instigadas pelo desejo de confrontar o desconhecido e compreender o diferente.

Trata-se de uma obra da literatura contemporânea que revisita o espaço do Brasil Colônia posicionando seu leitor, mesmo que brasileiro, no lugar de estrangeiro, isto é, cercado por um Brasil estranho, inexplorado e povoado por criaturas místicas fornecidas pelas lendas folclóricas de todo o país. A fantasia e o horror do folclore ambientam um cenário brasileiro de role-playing game⁸ que, ao mesmo tempo que acarreta uma narrativa permeada pela ação épica, também se propõe a refletir acerca do contexto sócio histórico do Brasil da época através de representações ficcionais que expõem situações de atrito entre ideologias e valores instituídos pela variação demográfica.

A partir da jornada dos heróis, os leitores do romance dialogam com personagens, costumes e perspectivas de mundo que podem os inquietar, aterrorizar ou/e maravilhar. Há explícito, nas falas e hábitos de cada personagem, como estes constroem suas identidades seja a partir de tradições ou emoções. Notamos, no romance, a leveza e o comprometimento em divertir e permitir reflexões sobre a necessidade de compreender o que nos cerca para podermos nos compreender.

Inicialmente, na seção intitulada “Os sertões da multiculturalidade”, discutiremos aspectos sociológicos fundamentais para que visualizemos a amplitude da construção de sentidos do texto literário; em seguida, na seção “Adentrando as selvas ficcionais”, verificaremos como temas de profundo impacto no cotidiano social, como as identidades culturais e a alteridade, são contemplados em nosso processo de leitura da obra, enquanto que na quarta seção, sob o título de “A identidade em condição de andarilho”, verificamos a simbolização na obra da identidade líquida moderna através do personagem Gerard van Oost. Em seguida, concluiremos com nossas considerações finais.

2. OS SERTÕES DA INTERCULTURALIDADE

A partir de que a visão de nós mesmos, como seres de identidades perenemente estáticas movidas pela busca por ordem, utilidade e progresso, é paulatinamente desconstruída para que possamos observar o quão cambiantes somos durante nosso dia a dia; vivenciamos em nossas leituras contemporâneas novos olhares e formas de narrar histórias em rompimento com os idealismos das representações literárias. Encontramos facilmente, na Literatura Contemporânea, personagens detentores de identidades que fogem dos padrões morais estabelecidos, trazendo, para os textos, posicionamentos mais críticos: rupturas com os moldes de sujeitos sociais a serem seguidos normativamente.

Magalhães (1984) observa na tradição da literatura infantil a presença do maniqueísmo e dos modelos de comportamento como aspectos formadores dos sujeitos,

⁸ RPG (role-playing game) é um tipo de jogo em que os jogadores interpretam papéis na construção de aventuras em um cenário imaginado.

isto é, uma alienação da literatura e de jovens leitores por meio dela. Desta forma, a autora expõe o autoritarismo pedagógico no fazer literário e demonstra a necessidade de auxiliar crianças e adolescentes a realizarem leituras literárias emancipatórias e comprometidas com suas realidades.

A produtividade significativa está no encadeamento simbólico, uma metáfora não pode ser pensada fora das palavras. No encadeamento acionado por um autor, um sentido desliza, mas em nenhum momento pode-se estabelecer, à guisa de interpretações, cortes rígidos que estabeleçam univocamente um significado para um significativo. (MAGALHÃES, 1984, p.46)

É explícito que nossas interpretações acerca dos nossos redores possuem impacto direto na (re)construção de nossas identidades. Quanto mais imersos em diálogos com o outro mais nós compreendemos o que nos cerca. Stuart Hall (2005) defende que existem, em nós, identidades múltiplas e conflitantes que deslocam-se continuamente do nascimento até a morte a partir de nossa interação com diferentes culturas e outras identidades. Portanto, não existem identidades cristalizadas, isto é, fixadas e localizadas em lados determinados dos dualismos tradicionais, pois, ao contrário disso, “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2005, p. 13).

Hall aponta as culturas nacionais como principais fatores de influência em nossas identidades culturais. As nações constituem sistemas de representação cultural que, através dos discursos, buscam unificar os indivíduos pertencentes a determinadas localidades geográficas, independentemente de etnia, classe ou gênero.

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Estes sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam o seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2005, p.51)

Segundo Bauman (2005) um fator principal para a mobilidade das nossas identidades é a presença das comunidades e de nossa necessidade em pertencer a grupos sociais, comumente determinados pelas nacionalidades e que estabelecem representações culturais sobre modos de comportamento e pensamento. Desta forma, nos distinguimos pelo que achamos contraditório com nossas identidades e nos aproximamos daquilo que projeta os traços dos gostos, valores e culturas que compreendemos pertencente a nossa liquidez identitária. Bauman (2015, p.17-18) aponta que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino.

Partimos, portanto, da argumentação de que aquilo que constituímos como parte de nossa identidade é parte de um incessante jogo dialético entre identificar-se com algo ou com o outro, modificar as estruturas de (in)consciente cultural e estar sujeito a distanciar-se a partir do contato com outros caminhos. No caso de nosso estudo, percebemos a construção literária de aventuras fantásticas pelos sertões do Brasil Colonial como um meio de desbravar a identidade nacional, dialogando com aspectos primevos de sua cultura – os animais, indígenas e elementos folclóricos - e verificando como estas raízes se misturam com perspectivas culturais vindouras de outros lugares sociais.

Como discute Arruda (1998), o Brasil Colonial ambientou, por muito tempo, uma perspectiva maniqueísta, sendo um espaço ao mesmo tempo que paradisíaco, também infernal. A simultânea edenização e demonização da Terra de Santa Cruz deve-se ao fluido imaginário coletivo dos povos que nela desembarcaram. A descoberta dos europeus daquilo que eles chamariam de Novo Mundo, isto é, a promessa de uma civilização promissora aliada à natureza, projetava, em seu imaginário bifronte, as imagens de um tropical paraíso na terra povoado por criaturas fantasmagóricas e demoníacas, algo que se materializou no contato dos indígenas. A presença do novo e do desconhecido constitui, também, uma contraposição à perspectiva de colônia paraíso por conta do exílio e ostracismo, que povoou a colônia de europeus que viam o Novo Mundo como punição de seus crimes. Enquanto que, para os povos africanos, o Brasil configurava-se como o local que os tragava para serem escravos dos homens brancos, “No imaginário colonial, o céu do colono branco era a volta à metrópole, o do escravo negro, a salvação pela fé. Desta forma, o Brasil para os negros era o inferno, e para os brancos, o purgatório.” (ARRUDA, 1998, p.24)

A partir de um espaço e tempo de conflito entre diversas identidades culturais em um mesmo lugar social, o autor de “A Bandeira do Elefante e da Arara” compõe um cenário estilisticamente imerso na natureza fantástica que cunha-se no real, ofertando selvas ficcionais habitadas por personagens em constantes diálogos interculturais e modificações identitárias. Percebemos a leitura da ficção fantástica de Christopher Kastensmidt como ponto de encontro entre diferentes traços culturais presentes na variedade caótica de identidade que permeia o espaço onde a narrativa desenvolve-se e como vivência destas identidades através da imersão do leitor em um panorama que representa a sua própria multiplicidade de identificações. Adentrando as selvas ficcionais imaginadas pelo escritor, fazemos parte, junto de Gerard e Oludara, de um universo fantástico dinâmico e pluricultural que demonstra ser um simulacro diegético da condição real de nossas identidades.

3. ADENTRANDO AS SELVAS FICCIONAIS

O romance que nos propomos a analisar neste estudo é, antes de tudo, um olhar místico e contemporâneo para tempos de noções remotas do que poderia ser a identidade brasileira. Podemos observar, em boa parte dos personagens da narrativa, a sensação de estar fora de casa; de viver presente nas veredas de grandes sertões desconhecidos. É só através deste sentimento que podemos nos aproximar da visão dos forasteiros

protagonistas, vivendo e aprendendo junto deles sobre uma terra permeada por aspectos paradisíacos e infernais. Observamos inicialmente, a partir dos pensamentos de Gerard Van Oost, a edenização do Brasil pelo contato do europeu com a arara, representação paradisíaca da identidade da colônia: “O pássaro exótico simbolizava tudo o que tinha o trazido para este estranho Novo Mundo: beleza, mistério e magia.” (KASTENSMIDT, 2016, p.13).

A promessa idealista do Novo Mundo contrasta-se, ao virar a página, com o inferno escravocrata vivido por Oludara que, em condição de escravo, passa pelo mesmo local em que Gerard contempla a arara e é visto pelo protagonista europeu: “ele fez uma careta enquanto a deprimente visão lançava uma sombra sobre a imagem idílica que ele havia formado poucos momentos antes. – E então, mesmo no paraíso há escravos.” (KASTENSMIDT, 2016, p.14). Após um encontro fortuito, juntos, os personagens constituem a bandeira do elefante e da arara, elementos simbólicos representantes da cultura africana e da beleza brasileira, respectivamente.

Desta forma, verificamos, desde os primeiros momentos do romance, a necessidade de extrapolar o imaginário biforme que divide os homens entre os brancos e os negros e entre os católicos e os protestantes. Somente aliando-se ao africano, o aventureiro holandês encontra um meio de sobrevivência e realização de suas motivações: “podemos ter nossas diferenças, amigo, mas não deveríamos ficar divididos.” (KASTENSMIDT, 2016, p.103) Oludara é um personagem que traz consigo uma identidade cultural enraizada nas tradições e sabedoria de seu povo, o que faz com que durante todo o romance ele traga, em suas falas, ditados originados na civilização africana. Pertencendo a um grupo social oprimido, posiciona-se fortemente a favor dos sujeitos à margem da sociedade branca europeia, como é o caso dos indígenas: “Oludara rangeu os dentes diante do uso casual de ‘pretos da terra’ por Antônio, um insulto tanto ao seu povo quanto aos nativos que ele aprendera a amar.” (KASTENSMIDT, 2016, p.110).

A ambientação encontrada ao longo das dez aventuras narradas no romance é construída através de elementos culturais – tanto personagens quanto objetos - que dialogam entre si. Cada capítulo inicia-se com o foco narrativo voltado para um animal da fauna brasileira interagindo com os personagens. O texto, então, expõe os pensamentos e emoções destes ao contatar os humanos: são reflexões proporcionadas pela percepção do Brasil, a partir de sua rica fauna antecessora à chegada dos homens brancos, das relações de poder estabelecidas e de sua condição dentro do processo de colonização. Figura-se, na narrativa da selva brasileira, a verticalização do discurso literário em um debate acerca da alteridade, tanto entre seres ontologicamente distintos quanto com identidades nacionais e culturais divergentes. Exemplos destes animais são: o tatu-bola, a onça, o tanguará, o urutau, entre outros. São trechos que mergulham o leitor em uma conversação com o outro, veiculada pelas diferenças e semelhanças. Tomemos, como exemplo desta análise, o início do capítulo oito:

A preguiça tinha se acostumado às criaturas altas que chegaram à sua floresta, anos antes, e construíram pilhas de terra e madeira cobertas com folhas de palmeira para nelas viver. Achava divertidas as suas unhas minúsculas e bizarros os seus braços inferiores, aqueles que usavam para se mover perpendicular ao chão. Os dois abaixo dela, porém, eram ainda mais estranhos do que o resto. Um deles tinha um tom muito mais claro do que os outros, e o outro, um tom muito mais escuro. Ela, contudo, apreciava o fato de que eles

não se movimentavam por aí tão casualmente quanto os outros. De uma maneira mais digna, tinham se deitado no chão por horas, olhando para ela pendurada na árvore. Os outros da espécie deles poderiam aprender muito com os dois. (KASTENSMIDT, 2016, p.215).

O antagonismo estabelecido entre o preto e o branco dissolve-se ao passo que os dois protagonistas enveredam-se cada vez mais nos sertões brasileiros. O interior é demonstrado como refúgio da nacionalidade constituída por indígenas, animais e criaturas folclóricas em confronto com a dominação dos europeus, sobretudo, dos portugueses. Penetrando as selvas do Brasil Colonial, a narrativa desnuda ao leitor elementos culturais próprios da gênese da identidade brasileira, representando os sertões como forja para defesa das raízes culturais do país. Os estrangeiros, presentes nos espaços urbanos do romance, constituem identidades e culturas conflitantes, mas não destituídas de pontos de convergência. Ao longo da leitura do romance, encontramos personagens como Piraju, espanhol que naufragou junto da Nau Madre de Dios e foi salvo por Diogo Álvares, o Caramuru, que assume uma identidade nativa; Simão Santo, capitão da guarda e nativo do Rio de Janeiro e Tinga, mestiço entre português e Caeté, que é membro da opressiva bandeira de Antônio.

A identidade cultural dos que vivem nas cinzas, isto é, no entremeio entre as raças dualizadas, reflete, nos personagens do romance, um sentimento de não-pertencimento. Não se identificam com a nobreza europeia, nem trazem consigo a carga cultural ancestral aborígene: “Simão adiantou-se e respondeu: - Não vai achar nenhum nobre aqui. A maioria de nós nasceu no Brasil e a maioria de nós vai morrer aqui.” (KASTENSMIDT, 2016, p.174). Trata-se, portanto, de um conjunto de personagens que representam os germens da construção de uma identidade nacional permeada por distintas culturas e identidades.

A contínua mudança identitária é explicitada através da descoberta de um mestiço encontrado no Rio de Janeiro, pelos protagonistas, que possui a habilidade de mudar de forma. Este misterioso homem, que porta um corvo no ombro, presenteia mais tarde Gerard com uma flauta que evoca animais grandiosos das selvas, permitindo que os protagonistas confrontem, junto dos nativos, a invasão francesa liderada por Guy de Coullons. A natureza de transformação do misterioso mestiço é a simbolização do percurso das identidades culturais dos personagens, sobretudo, dos próprios nativos, sujeitos que não se encaixam na genealogia dualista de raízes únicas e enveredam-se, como rizomas, a partir dos pontos em que encontram refúgio. Desta forma, a profecia proferida pelo homem misterioso ao despedir-se de Oludara e Gerard explicita a dialética da miscigenação que constitui o amálgama cultural a que chamamos de identidade brasileira:

- O mundo segue seu rumo, e nele nós vivemos o melhor que conseguimos [...] O sangue dos Tupinambás ainda flui nas minhas veias. Eles não se foram, apenas mudaram. O Brasil não será nem português nem Tupinambá, mas algo único. [...] Essa é a natureza deste mundo. Mas só posso ver até aí. Uma trilha foi aberta, e ela leva a um império. (KASTENSMIDT, 2016, p.182)

Como problematizamos anteriormente, este dinamismo é indissociável da natureza de nossas identidades e é a partir do deslocamento do contato com outros paradigmas que o romance e os seus personagens desenvolvem-se.

Os primeiros contatos entre as habitantes das selvas e os dois protagonistas se estabelecem por meio do Saci Pererê e pela tribo dos Tupinambás. Há um conflito ideológico a partir do choque entre as identidades nestes dois contatos, entretanto, é o diálogo, representado pelo fumo negociado com o Saci e a coragem em matar o Capelobo para defender a aldeia indígena, que supera o atrito entre culturas e permite a vivência entre os personagens sem a negação dos costumes e perspectivas do outro: “eles têm vivido desse modo por muitas eras – Oludara respondeu – Que direito temos de dizer o que é certo ou errado?” (KASTENSMIDT, 2016, p.102).

A antropofagia, elemento cultural indígena que resultou na cristalização de estereótipos pelo imaginário europeu e na demonização dos nativos das terras descobertas, é um ponto de conflito frequente no texto, contestado, sobretudo, pelo protagonista holandês: “Oludara – disse ele – não estou certo sobre o quanto posso aprender de canibais nus e pagãos. Existe muito na cultura deles que se opõe às minhas crenças protestantes.” (KASTENSMIDT, 2016, p.43).

Os jesuítas, liderados no romance pelo personagem Padre Miguel, são encontrados por Gerard e Oludara vivendo e ensinando junto de jovens da tribo Tupiniquim. Entre eles vive Pascoa, cacique da tribo dos Tupiniquins, e sua esposa Isabel. São personagens que incorporam o cristianismo em sua identidade cultural indígena: “Do seu lado Tupi, Pascoal usava uma única pena numa faixa em sua cabeça, e um modesto colar de conchas – nada próximo dos adornos que outros caciques usavam. Por influência cristã, vestia calças de algodão e um colete de couro.” (KASTENSMIDT, 2016, p.195).

A casa onde vivem os jesuítas, composta metade por europeus e metade por nativos é a projeção de um espaço intercultural no romance. É neste local que a dualidade cultural estabelecida confunde-se, permitindo que as identidades movam-se livremente guiadas pelo assim chamado “pajé cristão” Padre Miguel. É através da descrição do ambiente e do comportamento dos sujeitos que ali vivem que, em nossa leitura, verificamos a representação romanesca da alteridade.

Durante a refeição, as crianças tocaram instrumentos e cantaram ladainhas, algumas em latim e outras em Tupi. O Tupi diferia daquele que Gerard tinha aprendido entre os distantes Tupinambás, mas achou que conseguia entendê-lo bem o suficiente. [...] Gerard e Oludara seguiram os dois padres e o casal nativo até uma das construções de barro. A casa, muito como os nativos, misturava Tupi e europeu. (KASTENSMIDT, 2016, p.194-195).

Como podemos observar, a linguagem e o ambiente tornam-se os meios pelo quais os sujeitos imprimem suas identidades culturais, ao passo que reportam-se às suas tradições históricas, reafirmando-se enquanto parte de determinados grupos sociais, dotados de ideologias e valores morais. O aprendizado do Tupi é demonstrado, na narrativa, como rito de transformação do sujeito para o pertencimento à tribo indígena - a qual Gerard e Oludara necessitam para compreender a cultura dos habitantes das florestas - como também é um elemento de resistência frente à cultura dominante dos europeus veiculada por suas línguas: “só uns poucos ainda conhecem a língua dos perós⁹, e não a falamos entre nós. A maioria já esqueceu, ou juraram nunca usá-la novamente.” (KASTENSMIDT, 2016, p.47).

⁹ Nome atribuído pelos indígenas aos portugueses que desembarcam no Brasil em 1500

Verificamos, neste contexto, a percepção de língua como herança cultural passada de sujeito para sujeito através das eras. Neste sentido, há a necessidade do indivíduo em recorrer às tradições ancestrais dos grupos sociais para sustentar a construção de sua identidade cultural: “- Eu o invejo às vezes, Gerard. Você não deve nada aos seus ancestrais, está livre para ir aonde escolher, fazer o que quiser. – Todos devemos aos nossos ancestrais. Apenas escolhemos honrá-los de maneiras diferentes.” (KASTENSMIDT, 2016, p.233).

Da mesma forma que a língua(gem) figura como canal de comunicação entre o mesmo e o outro na transmissão de conhecimentos e valores, ela aproxima os sujeitos e apresenta-se como *rendez-vous* de ideias e intenções. Neste sentido, verificamos que, na narrativa, o domínio do Tupi pelos portugueses aparece também como instrumento de tortura da identidade cultural indígena: “Oludara tinha se surpreendido ao descobrir que Antônio falava Tupi pelo menos tão bem quanto ele e Gerard. Mas Antônio usava-o só quando gritava comandos ou maldições aos escravos nativos.” (KASTENSMIDT, 2016, p.115).

Embora sejam as criaturas folclóricas as influenciadoras das lutas e aventuras da dupla de protagonistas, o principal antagonismo que podemos encontrar na narrativa é, indubitavelmente, a intolerância frente à cultura do outro. Neste ponto, os portugueses demonstram, através de sua dominação cultural, os aspectos antagônicos que geram os conflitos da narrativa. Os bandeirantes de Antônio Caldas, inimigo declarado de Gerard, saqueiam e escravizam nativos por meio da batalha, simultaneamente, o governador projeta seu autoritarismo burguês sobre negros, indígenas e mestiços que demonstram só encontrar lugar de escape na vida nas florestas: “Padre Miguel, fique certo de que o Governador Almeida sabe que, sem escravos para trabalhar nos engenhos, o Brasil estará perdido.” (KASTENSMIDT, 2016, p.200).

O mercantilismo e o individualismo da sociedade capitalista são evidenciados pelos atos de fala dos personagens portugueses, como também pelo olhar do sujeito distante da identidade cultural do homem branco europeu: “Os homens brancos é que são os mercadores, que negociam até mesmo vidas humanas em troca de ouro.” (KASTENSMIDT, 2016, p.86). A impiedade de Antônio é, portanto, fruto de uma representação da individualidade meritocrática desta sociedade: “Os melhores de nós escaparão – disse Antônio – O resto... – Deu de ombros.” (KASTENSMIDT, 2016, p.124).

4. A IDENTIDADE EM CONDIÇÃO DE ANDARILHO

Diferente de Oludara que logo adapta-se ao povo Tupinambá, casando com Arani, índia pela qual se apaixona e que dá a luz à sua filha Tainá, a identidade de Gerard é posta, ao longo do romance, em um constante conflito desde que passa a interagir com os diferentes costumes do meio onde ele está inserido. Gerard desvia seu olhar das desnudadas índias devido a sua religiosidade e não aceita o misticismo e o politeísmo dos indígenas e de seu amigo Oludara, ao passo que aprende sua língua e os defende como irmãos. A partir do convívio dialógico com a cultura dos sertões, a identidade cultural encontra-se liquefeita, movendo-se para além do dualismo que afasta os brancos dos negros e alcançando o pertencimento à cultura que o recebeu. É algo que faz com que o personagem perceba o sentido da singularidade das identidades dos habitantes das florestas brasileiras: “-Não são índios – Gerard disse – são Tupinambás, e Tupiniquins, e

muitos outros. E eles agora são tanto o meu povo quanto os holandeses já o foram.” (KASTENSMIDT, 2016, p.113).

Através do protagonista Gerard Van Oost, é traçada no romance a representação do sujeito contemporâneo, constantemente (re) determinado pela mobilidade de sua identidade cultural. O holandês parte da tradicional descrença europeia acerca da cultura indígena, inserindo-se paulatinamente nas chamadas “feitiçarias” do povo Tupinambá. É só através das poções feitas pelo ancião Ybandira que, em combates posteriores à sua entrada na tribo, Gerard sobrevive. A singularidade da identidade de Gerard torna-se mais evidente a partir do desenvolver das aventuras, existem traços que se assemelham aos de Antônio, seu arqui-inimigo europeu devido ao mesmo espírito aventureiro, como existem semelhanças com Oludara, Padre Miguel, Ybandira, Arani, entre outros. Gerard é o ponto de rompimento com a dualidade a partir do momento em que sua identidade cunha-se no diálogo entre a cultura europeia proveniente de sua identidade nacional e as culturas africanas e indígenas, miscigenação identitária decorrente da troca de saberes e costumes contínua que perpassa os cinco anos das aventuras narradas no romance.

No momento culminante do romance, na batalha entre a colossal criatura folclórica Pai-do-Mato e os nativos e europeus, que unem forças para confrontá-lo, a narrativa constrói um cenário demarcado pela alteridade e união de culturas. Flechas unem-se às balas de canhão na tentativa de derrubar a criatura e defender a vida dos habitantes do Brasil, não importa se branco, negro, mestiço ou de religião distinta. Cada guerreiro recorre a diferentes habilidades apreendidas pela cultura de seu grupo social. É através da africana adaga encantada pelo líder de seu grupo que Oludara consegue ferir a criatura e tombá-la com a ajuda de todos os outros. O protagonista africano vê, junto de si, a honra e o saber de seu povo: “Conforme a visão clareava, viu seu pai sorrindo para ele. Atrás do seu pai, seu avô e avó, ambos mortos há muito. Atrás deles, uma centena de outros, todos estendendo-se para ele, todos dando-lhe esperança na hora de seu desespero.” (KASTENSMIDT, 2016, p.304).

Na batalha, Gerard utiliza a porção que potencializa sua habilidade e força já desenvolvidas pelos treinamentos na Europa, rendendo-se ao uso do que lhe foi presenteado pelos Tupinambás, um objeto que traz em si uma herança cultural enraizada em gerações de indígenas. Entretanto, mesmo cercado por pontes culturais, Gerard não se sente pertencente a nenhuma das civilizações por onde passa, algo que demonstra a condição de constante mobilidade de sua identidade, constituída por traços de tudo aquilo com que ele já se identificou e amou. E é com este não pertencimento total que vem a liberdade e a solidão da identidade líquida: “- Não consegue vê-los? O seu amigo caminha com muitos, Gerard. É você quem caminha sozinho.” (KASTENSMIDT, 2016, p.305).

É através de sua identidade móvel que podemos ler Gerard van Oost como representação do sujeito andarilho, isto é, que perpassa diferentes identidades e culturas sem necessariamente fixar-se em nenhuma delas, desenvolvendo-se no conjunto de saberes e emoções extraídos de cada uma delas. Nisto, o protagonista traça uma maior diferenciação com seu amigo Oludara: “Você é o andarilho, van Oost. Não há raízes que o segure; seu lar é onde quiser que seja. Eu devo retornar à terra de meus ancestrais, onde sempre deveria ter ficado.” (KASTENSMIDT, 2016, p.309).

A narrativa culmina com Gerard tornando-se inimigo da Espanha e de Portugal por não demonstrar a lealdade requerida de um homem europeu. Com isso, decide voltar com Oludara para a África, para descobrir novas culturas e novas aventuras. Mesmo emancipada de sua raiz nacional e em situação de conflito e de não resignação aos

paradigmas europeus, a identidade cultural de Gerard se enlaça a Oludara por ver neste a abertura para com a visão de mundo do Outro: esta é a inserção de sua identidade em uma perspectiva intercultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O romance de Christopher Kastensmidt tece um sensível olhar para o outro a partir dos conflitos coloniais do país em que o autor norte-americano escolheu como lugar para viver e incorporar em sua identidade cultural. Neste cenário, a interculturalidade não é só usada como recurso de fidelidade histórica, mas também como elemento estético construtor de aventuras fantásticas desenvolvidas em ambientes pluriculturais, em que os personagens devem recorrer a compreensão do outro como arma para confrontar seus desafios.

A presença da ação e do fantástico são elementos centrais no desenvolvimento do romance, algo que permeia a trama romanesca com a ação comum das aventuras de RPG. Estes elementos produzem uma leitura fluida, cercada pelo discurso direto, cabendo ao narrador (em posição de mestre) apenas conduzir o leitor na descrição dos locais e das ações dos personagens. É um recurso estético que conquista leitores que estão familiarizados com as longevas sagas dos jogos de RPG e que atrai facilmente os que não possuem esta experiência pelo compromisso do romance com a diversão de seus leitores.

Embora este aspecto lúdico seja indissociável de nossa leitura, a profundidade das representações culturais atribuem sentidos que complementam a experiência de ler o romance e facilmente pode ser conduzida por jovens e crianças, principalmente, se a leitura for auxiliada, em sala de aula, por professores de história e/ou língua portuguesa.

Mesmo dedicado aos alunos brasileiros, “nossos cidadãos do futuro” comocitado em sua dedicatória, o romance não centraliza-se no caráter pedagógico da leitura, não preocupando-se em transmitir lições de história ou sobre a alteridade, estes aprendizados são despertados naturalmente com a imersão do leitor na obra e no cenário construído por Kastensmidt. Desta forma, a narrativa sustenta-se na capacidade de dialogar, tanto entre os personagens que se desenvolvem ao longo da narrativa, quanto entre texto e leitor.

Leitor este que, visualizando nos personagens a mobilidade de identidades culturais, percebe-se enquanto ser dinâmico, em constante contato com o outro, com escolhas a serem feitas e caminhos a serem seguidos; não precisando resignar-se aos moldes estáticos de identidade rotuladas por ideais. Concluímos, a partir da nossa análise, a presença no romance da necessidade em ler o Outro a partir da dinamicidade das identidades e então, olhando para si e para a fortuna cultural de seu passado, forjar sob o aço da literatura, um futuro mais fantástico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARRUDA, Angela. **O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro**. In: _____(org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KASTENSMIDT, Christopher. **A bandeira do elefante e da arara**. São Paulo: Devir, 2016.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

PERSONAGENS HISTÓRICOS EM *EL TIEMPO ENTRE COSTURAS*: HISTÓRIA E FICÇÃO NA LITERATURA.

Thales Lamonier G. Campos (UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG - Orientadora)

Resumo: *El tiempo entre costuras* (2009) foi à primeira narrativa publicada pela espanhola Maria Dueñas, o romance foi muito bem recepcionado pelo público, ultrapassando as fronteiras hispânicas e obtendo positivas avaliações da crítica especializada, configurando o romance em um verdadeiro fenômeno da literatura espanhola contemporânea. Uma das características desse romance é a interação entre personagens inspirados em figuras e personalidades históricas, diretamente envolvidas na Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e personagens fictícios criados pela autora. Mas, quais teriam sido as razões que levaram a escritora a mesclar História e Ficção e em que medida esses elementos estão relacionados? Na referida narrativa, quanto do que realmente foram aquelas figuras históricas está presente nos personagens que inspiraram? Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar os personagens inspirados nas figuras históricas: Rosalinda Fox, Coronel Juan Luis Beigbeder, Serrano Suñer-*El cuñadísimo* e Alan Hillgarth, verificando como o romance possibilita o entrelaçar entre História e Ficção, relatando em quais momentos, ou em quais pontos, as escritas historiográficas e ficcionais desses chamados “personagens históricos” coincidem ou se afastam. Para tanto, tomamos por base as reflexões teóricas de Costa Lima (2006) e de Alfredo Bosi (2013), bem como suas ponderações sobre os afastamentos e possíveis diálogos dos termos História, Ficção e Literatura. Quanto à metodologia de investigação, nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, bibliográfico e documental. Como um dos principais resultados, verificamos que é possível considerar *El tiempo entre costuras* como um tipo de biografia-ficcional, que favorece e oportuniza, a partir da leitura literária, conhecer um pouco da História e Política espanhola.

Palavras-chave: El tiempo entre costuras. Maria Dueñas. Personagens históricos.

1. REFLEXÕES INICIAIS

El tiempo entre costuras (2009) foi à primeira narrativa publicada pela espanhola Maria Dueñas, o romance foi muito bem recepcionado pelo público, ultrapassando as fronteiras hispânicas e obtendo positivas avaliações da crítica especializada, configurando o romance em um verdadeiro fenômeno da literatura espanhola contemporânea.

Uma das características desse romance é a interação entre personagens inspirados em figuras e personalidades históricas, diretamente envolvidas na Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e personagens fictícios criados pela autora. Mas, quais teriam sido as razões que levaram a escritora a mesclar História e Ficção e em que medida esses elementos estão relacionados?

Na referida narrativa, quanto do que realmente foram aquelas figuras históricas está presente nos personagens que inspiraram? Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar os personagens inspirados nas figuras históricas: Rosalinda Fox, Coronel Juan Luis Beigbeder, Serrano Suñer-*El cuñadísimo* e Alan Hillgarth, verificando como o romance possibilita o entrelaçar entre História e Ficção, relatando em quais momentos, ou em quais pontos, as escritas historiográficas e ficcionais desses chamados “personagens históricos” coincidem ou se afastam. Para tanto, tomamos por base as reflexões teóricas de Costa Lima (2006) e de Alfredo Bosi (2013), bem como suas ponderações sobre os afastamentos e possíveis diálogos dos termos História, Ficção e Literatura.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nessa parte do texto, detalhamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. O trabalho foi iniciado através da leitura do romance, realizamos uma análise que busca explicar a interação entre personagens criados pela autora com personagens inspirados em figuras históricas. Observamos e analisamos também, diversas entrevistas concebidas pela escritora a diversos meios de comunicação (internet, revistas, sites especializados em literatura) tentando esmiuçar o caminho percorrido pela escritora até o resultado final, por fim, levamos em consideração a opinião de diversos críticos literários a respeito da obra.

Para responder nossas perguntas adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa que cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente,

diversas referências epistemológicas, que nos permite interpretar o objeto de estudo de forma mais holística, com base no contexto e na complexidade do estudo (Severino, 2007). Explicativa, preocupando-se em explicar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. (Gil, 2007). E documental visto que:

A documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programa de televisão e etc. (FONSECA, 2002, p.32).

Tendo em vista as inúmeras entrevistas concebidas por Dueñas a diversos meios de comunicação, e o grande número de matérias e críticas disponíveis em sites especializados e conceituados de literatura, a realização de uma pesquisa documental se tornou indispensável em nosso processo investigativo, com isso através do percurso metodológico apresentado buscamos cumprir os objetivos.

3. PERSONAGENS HISTÓRICOS: A NARRATIVA FICCIONAL ESCREVENDO A HISTÓRIA ATRAVÉS DOS PERSONAGENS.

Uma das características de *El tiempo entre costuras* é, como já dito, a interação entre personagens criados pela autora com personagens inspirados em figuras históricas, esses personagens são Rosalinda Poweel Fox, seu amante, o coronel Juan Luis Beigbeder, Serrano Suñer conhecido como *El cuñadísimo*, por ser cunhado e homem de confiança de Franco e o capitão da marinha inglesa Alan Hillgarth.

Ter essas personalidades históricas em seu romance é um diferencial na obra de Dueñas, elemento que nos convida a refletir sobre as possíveis razões que levaram a autora a mesclar ficção com aspectos da realidade. Embora o romance apresente para os leitores descrições detalhadas das ruas, das moradias, dos costumes e particularidades culturais das cidades de Tângér e Tetúan, o romance se tornou um tipo de biografia-ficcional seguindo a vida da protagonista Sira Quiroga e sua interação com esses personagens inspirados em pessoas que realmente existiram e que em suas épocas foram de grande importância e influência no protetorado.

Se levarmos em consideração esses personagens inspirados em figuras históricas, poderíamos pensar em que medidas distintas, realidade e ficção se entrelaçam. Quanto do que realmente foram aquelas pessoas, está presente nos personagens que eles inspiraram em *El tiempo entre costuras*?

O nome de Ramón Serrano Suñer está constantemente presente nos livros de história; mas, Rosalinda, Beigbeder e Hillgarth, que foram personagens históricos importantes em sua época, praticamente estão em esquecimento. Dueñas teve um motivo claro para trazer esses personagens a seu romance: Não fazer esses nomes serem esquecidos, “*Quería a mi protagonista casi como una excusa para que [...] nos acercara a conocer a esos personajes que yo quería sacar a la luz, Rosalinda Fox, Juan Luis Beigbeder, Alan Hillgarth, porque aunque son personajes históricos reconocidos, aunque no por el gran público*”²⁷ (DUEÑAS em entrevista a COHEN, 2012).

Portanto, através do contato da protagonista Sira com essas personalidades, primeiramente no Marrocos e depois em Madri, temos a oportunidade de conhecer um pouco da história espanhola através da literatura. Cabe salientar o talento inegável da escritora para apresentar aspectos históricos sem se esquecer das questões literárias e sem impedir o desenvolvimento da sua narrativa. Sobre isso, Dueñas comentou:

*Estuve tres o cuatro meses documentándome, tejiendo la hoja de ruta de la novela. Después, a medida que escribía, seguí investigando. He logrado recoger mucha información histórica, pero he intentado exponerla de manera asequible. Por fascinante que fuese el material que logré recopilar, no quería llevarlo todo a la obra, he intentado incluirla en la novela en pequeñas dosis y de manera literaria, para que al lector no se le haga cargante, y he recuperado personajes históricos que estaban caídos en el olvido y que a mí me parecieron fascinantes, los he hecho revivir en cierto modo, les he dado vida en mi novela.*²⁸
(DUEÑAS, em entrevista a PASCUAL, 2010)

Apesar de carregarem uma complexidade, trazendo-se mais uma vez à tona o debate realidade/ficção, tais questionamentos sob o olhar de Costa Lima (2006) podem ser respondidos. O autor afirma que “desde que a ficção respeite o percurso biográfico [...] essa é a base a ser explorada dentro o qual o ficcionista exercerá seu papel de inventor” (COSTA LIMA, 2006, p.365). Seguindo uma linha semelhante, Bosi (2013) afirma:

²⁷ Eu queria minha protagonista quase como uma desculpa para nos aproximarmos e conhecer esses personagens que eu queria trazer a luz, Rosalinda Fox, Juan Luis Beigbeder, Alan Hillgard, porque são personagens históricos ainda não conhecidos pelo grande público. (DUEÑAS em entrevista a COHEN, 2012; tradução nossa)

²⁸ Estive três ou quatro meses recolhendo informações, tecendo o roteiro do romance. À medida que escrevia, continuava pesquisando. Consegui coletar uma grande quantidade de informações históricas, mas tentei expor essas informações de maneira acessível. Por mais fascinante que fosse o material que consegui reunir, não queria levar tudo a obra, tentei incluir essas informações no romance em pequenas doses e de maneira literária, assim para o leitor a leitura não se tornaria maçante, ter recuperado essas figuras históricas que estavam esquecidas para mim foi fascinante, foi uma maneira de ressuscitá-los de certo modo, eu lhes dei vida em meu romance. (DUEÑAS em entrevista a PASCUAL, 2010; tradução nossa)

Por mais que o romancista inclua fatos que ele pode atestar, [...] nós sabemos que aqueles fatos estão sendo trabalhados por uma corrente subjetiva, filtrados, transformados. Ainda que o *quantum* de real histórico seja ponderável, o modo de trabalhar, que é essencial é ficcional. (BOSI, 2013, p. 224).

Vejamos como são apresentados os personagens inspirados em pessoas reais no romance de Dueñas. Apresentaremos, em linhas gerais, esses personagens, levando-se em conta como são encaixados na trama do romance e, na sequência, traçaremos um paralelo entre suas apresentações historiográficas e ficcionais.

3.1 JUAN LUIS BEIGBEDER E *EL CUÑADÍSIMO*.

A vida de Sira Quiroga sofre outra mudança radical quando, conhece em seu ateliê, a amante do tenente coronel Juan Luis Beigbeder y Atienza, nomeado como alto comissário da Espanha no Marrocos. Para a escrita histórica, Juan Luis Beigbeder (1888-1957) foi um militar e político muito atuante durante a Guerra Civil Espanhola, ocupando o posto de alto comissário do protetorado espanhol no Marrocos. Trata-se de uma peça central na manutenção do Jalifa ao lado do exército franquista e, posteriormente, ocupando o cargo de ministro de relações exteriores durante os primeiros anos do governo de Franco.

IMAGEM 1: Retrato de Juan Luiz Beigbeder y Atienza.
Fotografia de Francisco García Cortés.



Fonte: LEZCANO (2013, p. 307)

O romance caracteriza Beigbeder como um homem inteligente e culto, um grande amigo do povo marroquino e apaixonado pela cultura local, incentivador da união dos povos hispânicos e africanos.

*Tipo discreto y un tanto solitario [...] Alto, delgado, adusto. Moreno, repeinado. Con gafas redondas, bigote y pinta de intelectual... Cuentan que es un señor cultísimo, que habla varios idiomas y ha vivido muchos años fuera de España.*²⁹(DUEÑAS, 2009: p. 169).

Podemos perceber que Dueñas foi muito cuidadosa na descrição desse personagem, visto que Beigbeder ocupou cargos, realmente, importantes durante sua carreira política e militar. Ela apresenta Beigbeder como uma pessoa simpática e peculiar, um homem poderoso, mas ao mesmo tempo muito simples “*pareció un hombre peculiar, quizá un tanto pintoresco. [...] había en su actitud algo un poco teatral que, sin embargo, no parecía fingido: sus gestos eran refinados y opulentos a un tiempo, su risa expansiva, la voz rápida y sonora*”³⁰ (DUEÑAS, 2009, p. 236). Para Dueñas, o personagem inspirado em Juan Luis Beigbeder tornou-se seu personagem favorito, ocupando um lugar de destaque dentro do romance.

Me parecía que era un personaje que valía la pena recuperar, que había caído en el olvido a pesar de haber tenido una vida de película, en lo personal, en lo privado, en lo oficial, en lo público, en todos los ámbitos”.³¹(DUEÑAS em entrevista a PASCUAL, 2010)

Segundo a escrita historiográfica, entre os anos de 1936 e 1939, Beigbeder manteve um relacionamento amoroso com a inglesa Rosalinda Powell Fox. Vários documentos da época registram a relação sentimental, pública e atípica para os padrões da época entre Beigbeder e Rosalinda. Em *El tiempo entre costuras*, essa relação amorosa é explorada e temos a figura de Beigbeder muito ligada à Rosalinda.

Na terceira parte do romance, a narrativa retrata a retirada de Beigbeder do governo Franquista de maneira triste e melancólica. Em uma das cenas mais marcantes do romance, vemos Beigbeder totalmente diferente da maneira como apresentado em Tetuán “*un Juan Luis roto ya para siempre*”³² (DUEÑAS: 2009, p. 479), que visita Sira, em plena madrugada, lamentado estar longe de sua amada Rosalinda e de ter deixado para traz o seu Marrocos feliz, a terra que tanto havia amado e dado-lhe as maiores alegrias de sua vida.

Juntamente com Beigbeder, Ramón Serrano Suñer foi outro personagem da

²⁹“Um homem discreto e solitário [...] Alto, magro, bronzeado. Moreno, bem penteado. Óculos redondos, bigode e pinta de intelectual. Contam que é um homem muito culto, que fala vários idiomas e viveu muitos anos fora da Espanha”. (DUEÑAS, 2010, p.149)

³⁰ “Pareceu-me um homem peculiar, talvez um tanto pitoresco. [...]havia em sua atitude algo um pouco teatral que, porém, não parecia fingido; seus gestos eram refinados e opulentos ao mesmo tempo, seu riso expansivo, a voz rápida e sonora”. (DUEÑAS, 2010, p.205)

³¹ Pareceu-me um personagem que valia a pena recuperar, que tinha caído em esquecimento a pesar de ter tido uma vida de cinema, na vida pessoal, pública, como oficial, em todas as áreas. (DUEÑAS em entrevista a PASCUAL, 2010; tradução nossa)

³²“Um Juan Luis acabado para sempre”. (DUEÑAS, 2010, p.410)

história da Espanha Franquista a ser incluído no romance como personagem inspirado em uma figura histórica. Diferentemente dos demais personagens históricos que participam do romance, Serrano Suñer, conhecido como *El cuñadísimo*³³, por ser cunhado de Franco, ocupa um lugar de destaque nos livros de História e tem seu nome lembrado sempre que se pensa sobre os anos em que Franco governou a Espanha.

IMAGEM 02: Juan Luis Beigbeder e Serrano Suñer em Tetuán.



Fonte: <http://eltiempoentrecosturas.blogspot.com.br/> Acesso em: 21 de outubro de 2017

Político e advogado, Suñer exerceu um papel de destaque nos trâmites jurídicos que legitimavam o governo de Franco depois da Guerra Civil, para Graham (2013) a vitória militar de Franco precisava se converter em um cenário otimista, de prosperidade e duradouro, situação que interessava também para as potências europeias que haviam apoiado Franco na tomada de poder, segundo a historiadora coube a Ramón Serrano Suñer ser o cérebro na elaboração de “idéias sobre a constituição de uma estrutura formal de Estado e de um movimento franquista de massas” (GRAHAN, 2013, p. 88). Ainda para Graham, Suñer foi o arquiteto do *Nuevo estado* Franquista, se convertendo na figura mais poderosa da Espanha depois de Franco. Maria Dueñas descreve Suñer como “*un tipo tremendamente brillante, con una capacidad intelectual mil veces superior a la del Generalísimo*”³⁴(DUEÑAS, 2009, p.225).

3.2 ROSALINDA POWELL FOX

³³Seu apelido era uma alusão ao *El generalísimo*, maneira pela qual o militar e ditador Francisco Franco que governou a Espanha entre 1938 a 1973 era conhecido.

³⁴“Dizem que é um sujeito imensamente brilhante, com uma capacidade intelectual mil vezes superior à do Generalíssimo”. (DUEÑAS, 2010, p.195)

A personagem inspirada na inglesa Rosalinda Fox, ao lado de seu amante Beigbeder, ocupa um lugar de grande destaque no romance de Dueñas e também na vida da protagonista Sira, já que as duas acabam se tornando grandes amigas durante a narrativa e cabe a Rosalinda fazer parte de grandes acontecimentos na trama.

É através de Rosalinda que Sira consegue o contato de Marcus Logan para remover a sua mãe, Dolores, de Madri, levando-a para Tetuán no período da guerra civil, também é a inglesa que arquiteta o plano de transformar Sira em uma espia. De todas as maneiras, essa figura foi de grande importância na construção do romance em estudo e, graças ao romance, seu nome passou a figurar nos dicionários biográficos de personalidades de relevância na História do protetorado, feito que antes da publicação de *El tiempo entre costuras*, dificilmente, viria a acontecer.

O romance nos fornece algumas informações a respeito de quem foi Rosalinda Fox e, a partir dele, sabemos que ela passou sua juventude na Índia para estudar, casou-se muito jovem e foi abandonada pelo marido quando recebeu o diagnóstico de tuberculose bovina, voltando para Inglaterra com seu único filho para ser cuidada por sua família. Nesse contexto, conheceu Juan Luiz Beigbeder iniciando um caso amoroso com ele quando se mudou para o Marrocos. Dueñas retrata Rosalinda como uma mulher forte e cosmopolita.

*A su lado apareció entonces una mujer rubia delgadísima con todo el aspecto de no ser tampoco un producto nacional. Calculé que tendría más o menos la misma edad que yo pero, por la desenvoltura con la que se comportaba, bien podría haber vivido ya mil vidas enteras del tamaño de la mía. Me llamaron la atención su frescura espontánea, la apabullante seguridad que irradiaba y la elegancia sin aspavientos con la que me saludó rozando sus dedos con los míos mientras con un gesto airoso se retiraba de la cara una onda de la melena.*³⁵(DUEÑAS, 2009, p. 153).

Todavia, na contramão dos escritos de Dueñas, segundo a historiografia, pouco se pode afirmar sobre essa misteriosa inglesa. Para Acosta (2013), existem poucas fontes acessíveis para elaboração de uma biografia de Rosalinda Powell Fox. Ele não confirma se esse era seu verdadeiro nome ou um nome fictício para encobrir suas atividades de

³⁵ “Então, a seu lado surgiu uma mulher loura muito magra, com todo o jeito de também não ser um produto nacional. Calculei que devia ter mais ou menos a mesma idade que eu, mas, pela desenvoltura com que se portava, bem poderia já ter vivido mil vidas inteiras do tamanho da minha. Chamaram minha atenção seu frescor espontâneo, a intimidante segurança que irradiava e a elegância sem afetação com que me cumprimentou roçando seus dedos nos meus enquanto, com um gesto garboso, retirava do rosto uma onda do cabelo”. (DUEÑAS, 2010, p.135)

espiã do serviço de inteligência britânico.

Sua autobiografia intitulada *The Grass and the Asphalt* (1997)³⁶ fonte de inspiração a partir da qual Dueñas criou os personagens de Beigbeder e a própria Rosalinda, inclui referências históricas, mas, em nenhum momento apresenta datas, inclusive na biografia estão presentes passagens que não são confirmadas pelos dados históricos.

Quando Beigbeder assume o ministério de relações exteriores, Rosalinda o acompanha e os dois passam a viver juntos em Madri. Grande parte da informação histórica citada no romance é transmitida para os leitores quando Rosalinda passa a escrever cartas para Sira relatando os principais acontecimentos políticos dos primeiros meses do governo franquista. Quando Beigbeder é exonerado do cargo de ministro, História e Literatura se cruzam e ao mesmo tempo vão por caminhos distintos em relação ao destino de Rosalinda.

Na parte final do romance, Sira, já transformada na espiã Arish, é enviada a uma missão em Portugal, em terras portuguesas as duas amigas voltam a se encontrar. Após a confirmação da vitória de Franco, mais de 400 mil espanhóis buscaram refúgio no exílio, os destinos mais comuns eram o México e a América do Sul, segundo Acosta (2013), Rosalinda foi enviada a Portugal para verificar a identidade real dos numerosos refugiados europeus que chegavam a Portugal com o propósito de fugirem para o continente americano. Essa informação não aparece no romance, pois na ficção, a personagem inspirada em Rosalinda teria sido enviada a Lisboa pelo próprio Beigbeder, que temia pela sua segurança em terras espanholas.

3.3 ALAN HILLGARTH E OUTRAS PERSONALIDADES HISTÓRICAS.

Outro personagem histórico que ganha espaço no romance de Dueñas é o capitão da marinha inglesa Alan Hillgarth (1899-1978). Ele nos é apresentado na terceira parte do romance, quando Sira, já vivendo seu papel de espiã como Arish, precisa repassar toda a informação que recolhe em seu ateliê para o serviço de inteligência da Inglaterra. O personagem inspirado em Hillgarth acaba exercendo um papel de chefe e mentor de Sira durante esse período, também é Hillgarth que confia a Sira a missão de ir até Lisboa espionar o importante comerciante português Manuel da Silva.

³⁶Obra sem tradução para a língua portuguesa.

Allan Hillgarth teve um papel importante para a Inglaterra durante o período da Segunda Guerra Mundial, visto que era ele o responsável por repassar para Londres informações relevantes que colhia na Espanha. Dueñas retrata Hillgarth como um homem forte, misterioso e de extrema elegância.

Rostro ancho, frente despejada y pelo oscuro, con raya rectilínea y peinado hacia atrás con brillantina. Se acercó vestido con un traje de alpaca gris cuya calidad se intuía aun en la distancia. Caminaba seguro, sosteniendo un maletín de piel negra en la mano izquierda.³⁷(DUEÑAS, 2009, p. 294).

Outras personalidades históricas são citadas e referenciadas na obra de Maria Dueñas e, embora não tenham inspirados personagens fictícios, acabam participando mesmo que de maneira indireta do romance. Dentre essas personalidades, encontra-se o artista espanhol Mariano Bertuchi (1884–1955), que além de pintor ocupou cargos na Administração colonial relacionados à arte, sendo inspetor chefe dos *Servicios de Bellas Artes* no protetorado e sendo o maior responsável pela criação de diversas escolas de arte no Marrocos. Dentre tais escolas, destaquem-se a *Escuela de bellas artes de Tetuán*, na qual também foi professor, a *Escuela de Artes e Oficios Marroquíes* também localizada em Tetuán, na qual ocupou o cargo de diretor. Somando-se a isso, Bertuchi também foi criador e diretor do Museu de artes de Tetuán, contribuindo na defesa e conservação da arte e artesanato marroquinos.

Segundo a escrita historiográfica, Mariano Bertuchi desempenhou um papel fundamental na estética patrimonial, sendo um dos grandes nomes do *Cartelismo* e apresentando a imagem de Tetuán e do Marrocos para o mundo. Suas obras, expostas em diversas exposições internacionais, deixavam de maneira notória a admiração que sentia pelas terras marroquinas e pela cidade de Tetuán.

*En un primer momento fue nombrado director de la escuela de Artes e Oficios Nacionales, además de inspector de los sitios monumentales y el museo etnográfico. Asimismo, Bertuchi veló por la protección de los oficios artesanales, preservándoles de los efectos negativos que provocaba la competencia extranjera. Igualmente veló por el mantenimiento del patrimonio, herencia de las diferentes civilizaciones; de idéntico modo por el enriquecimiento y difusión internacional de la ciudad. [...] Diseñó además portadas de libros y revistas, carteles y sellos.*³⁸(BOUZAID, 2013, p.48).

³⁷ “Rosto largo, testa ampla e cabelo escuro, com a risca retilínea e penteado para trás com brilhantina. Usava um terno de alpaca cinza cuja qualidade se intuía à distância. Caminhava firme, segurando uma maleta de couro preta na mão esquerda”. (DUEÑAS, 2010, p.254)

³⁸Em um primeiro momento, ele foi nomeado diretor da escola de artes e ofícios nacionais, bem como inspetor dos monumentos e museu etnográfico. Além disso, Bertuchi assegurou a proteção dos trabalhos artesanais, preservando-os dos efeitos negativos causados pela concorrência estrangeira. Ele também

A participação de Mariano Bertuchi no romance *El tiempo entre costuras* acontece quando a protagonista Sira precisa que alguém lhe faça o desenho de um modelo específico de roupa para atender ao pedido de uma de suas clientes. Assim, a costureira é aconselhada por um dos moradores da pensão de Candelária a procurar a escola de artes de Bertuchi, no romance, somos apresentados a Bertuchi como “o grande pintor do Marrocos”.

*- Necesito a alguien que dibuje bien para copiarme unos modelos de una revista.- Vete a la escuela de Bertuchi. - ¿De quién? – Bertuchi, el pintor. – El gesto de mi cara le hizo partícipe de mi ignorancia. – Pero muchacha, -¿ Llevas tres meses en Tetuán y aún no sabes quién es el maestro Bertuchi? Mariano Bertuchi, el gran pintor del Marruecos.[...] Don Mariano es un artista, un hombre volcado en su pintura, en hacer pervivir las artes tradicionales de esta tierra y en difundir la imagen de Marruecos fuera de sus fronteras.*³⁹(DUEÑAS, 2009: p. 128).

Percebemos que a escrita historiográfica caminha em uma direção semelhante à escrita literária na apresentação de Mariano Bertuchi, visto que ambas tratam Bertuchi como o grande responsável por difundir e apresentar a imagem do Marrocos espanhol para o mundo.

O romance não apresenta um personagem inspirado em Bertuchi. Sua participação na obra é apenas referencial, é interessante notar a habilidade na construção da narrativa ao apresentar, através do viés literário, um dado tão importante da História e da difusão da cultura espanhola no século XX, mesmo quando não temos a inserção direta de um personagem inspirado em uma figura histórica.

4. ÚLTIMAS PALAVRAS

Em *El tiempo entre costuras* temos um enquadramento grandioso e respeitoso da História, como pano de fundo para a ação dos personagens ficcionais, porém podemos constatar que a inserção desses personagens permite a Dueñas, a sua própria maneira,

assegurou a manutenção do patrimônio e herança das diferentes civilizações; De maneira igual trabalhou pelo enriquecimento e promoção internacional da cidade. [...] Também desenhou capas de livros e revistas, cartazes e selos. (BOUZOID, 2013, p.48; tradução nossa)

³⁹ “- Preciso de alguém que desenhe bem para copiar uns modelos de uma revista.- Vá à escola de Bertuchi. - De quem?- Bertuchi, o pintor. A expressão de meu rosto delatou minha ignorância. - Mas, garota, você está há três meses em Tetuán e ainda não sabe quem é o professor Bertuchi? Mariano Bertuchi, o grande pintor de Marrocos. [...] Dom Mariano é um artista, um homem voltado para sua pintura, para eternizar as artes tradicionais desta terra e difundir a imagem de Marrocos para além de suas fronteiras”. (DUEÑAS, 2010, p.112)

revisar a história oficial espanhola, que em grande parte foi escrita pelos vencedores da guerra civil, para Graham (2013) “era essencial para as aspirações totalitárias do Franquismo vitorioso a tentativa de apagar a memória dos vencidos” (GRAHAM, 2013, p.9).

Uma coisa, no entanto, é certa: a história faz-se bastante presente na Literatura nos últimos tempos e abordar uma obra como *El tiempo entre costuras* em uma aula de espanhol pode se converter em uma oportunidade ímpar para propiciar o diálogo entre aspectos históricos e culturais através da Literatura. A inserção desses personagens históricos, e as referências aos trabalhos sociais e artísticos de pessoas que deixaram sua marca na História e na difusão da cultura espanhola, é algo que pode ser aproveitado na capacitação profissional dos futuros professores, juntamente com a apresentação das terras marroquinas que sofreram influência espanhola.

Um breve relato dos personagens históricos e de como estes são apresentados na trama do romance podem ser encontrados no site oficial da autora. Podemos considerar que essa mescla de personagens inspirados em figuras históricas com personagens fictícios enriquece o romance, favorecendo o fato de *El tiempo entre costuras* ocupar um lugar de destaque na literatura espanhola contemporânea.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *Entre a Literatura e a História*. – São Paulo: Editora 34, 2013.

BOUZOID, Bouabid. *Mariano Bertuchi: la enseñanza del arte patrimonial y moderno*. In: *El protectorado español en Marruecos: La historia transcedida*, vol: I. Bilbao : Iberdrola, 2013, p. 35 – 54.

COSTA LIMA, Luis. *História, ficção e literatura*. – São Paulo: Companhia das letras, 2006.

DUEÑAS, María. *El tiempo entre costuras*. Madrid: Temas de Hoy, 2009.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAHAM, Helen. *Guerra Civil Espanhola*. Tradução: Vera Pereira. – Porto Alegre-RS: L&P, 2013.

LEZCANO, Victor Morales. *Expansión española, ciencias humanas y experimentales en*

el norte de Marruecos (1880-1956). In: El protectorado español en Marruecos: La historia transcedida, vol: I. Bilbao: Iberdrola, 2013, p. 285-340.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

A LITERATURA PÓS-AUTÔNOMA DE VERÔNICA STIGGER EM *OS ANÕES*: A IRRELEVÂNCIA DO SER ENQUANTO HUMANO NOS CONTOS “OS ANÕES” E “TELEFÉRICO”

Jéssica Pereira Gonçalves (UEPB)

Resumo: *Os anões*, título do livro de Verônica Stigger, publicado em 2010 pela Cosac Naify, nos remete imediatamente ao formato do artefato no qual o livro se materializa: o pequeno suporte que condensa em seu interior narrativas, versos e imagens (se é que assim podemos nomeá-lo, tamanha é a singularidade dos textos envolvidos). Tais estruturas verbais e não-verbais carregam marcas próprias de nossa caótica contemporaneidade, como a irrelevância do estatuto do humano enquanto aquilo que tem importância pelo simples fato de existir, em sua singularidade. Neste artigo, buscamos analisar duas das narrativas que integram o livro: “Os anões” e “Teleférico”. Nestes contos, observamos a construção de personagens e situações que naturalizam ações brutais contra a vida do indivíduo: o assassinato de um casal de anões por razões irrisórias e um suicídio coletivo de grandes dimensões. Sendo assim, analisaremos como ocorre a apreciação da destruição da vida humana e a naturalização de atitudes de ódio e desumanização nessas narrativas. Para realizar tal análise, nos basearemos nas ponderações propostas por estudiosos que apresentam inquietações e reflexões sobre noções como esvaziamento, instabilidade e demais aspectos que marcam o transbordamento dos limites das literaturas contemporâneas conforme as discussões de Sussekind (2013), Ludmer (2016), Garramuño (2014) , Jaguaribe (2007) e outros.

Palavras-chave: Crise ética; Literaturas pós-autônomas; Violência; Verônica Stigger.

INTRODUÇÃO

Os limites da literatura redesenham-se, constantemente, com o desenvolvimento da História, uma vez que o texto literário dialoga com a realidade, seja para reafirmá-la ou refutá-la. Hodiernamente, esse diálogo parece ser ainda mais latente, a ponto de não conseguirmos mais definir com clareza o que há de real e ficcional nas obras artísticas do cenário contemporâneo, pois se cria uma espécie de realidade ficção, como a denomina Ludmer (2010).

Banalização da violência, exacerbação das individualidades e apreciação da destruição da vida humana e sua falta de importância são algumas das várias facetas que parecem ganhar uma notoriedade cada vez mais explícita em nosso cotidiano e que são refletidas, muitas vezes, nas obras de autores contemporâneos, como é o exemplo da gaúcha Verônica Stigger. Neste artigo, objetivamos analisar duas narrativas dessa autora, que se encontram em seu livro *Os anões*, publicado em 2010. Nos textos em questão, intitulados “Os anões” e “Teleférico”, deteremos nosso olhar para perceber, no nível temático e formal, como noções das literaturas pós-autônomas, como esvaziamento de limites fechados para o literário, são postas em destaque nas narrativas por meio de ações brutais que se tornam cada vez mais naturalizadas na contemporaneidade, como a violência gratuita, bem como a banalização de atitudes de ódio e desumanização.¹⁰ Nos textos em questão, temos, respectivamente, o assassinato de um casal de anões em uma padaria e o suicídio coletivo tido como espetáculo, transmitido, assistido e comemorado pelo público como forma de entretenimento.

Diante disso, este artigo, de cunho interpretativo, baseia-se, para realizar uma leitura das narrativas escolhidas, em discussões propostas por estudiosos como Garramuño (2014), que apresenta reflexões sobre o transbordamento dos limites das artes contemporâneas; Ludmer (2010), que traça constatações sobre o domínio do esvaziamento dessas literaturas a partir do conceito de inespecificidade e Sussekind (2013), autora que discorre sobre os objetos verbais não-identificados frequentes na arte contemporânea, dentre os quais se enquadra a obra em destaque. Além destes, dialogamos, em nossa análise, com estudos já produzidos sobre *Os anões*: Cera (2011) e Souza (2016). Ademais, nos baseamos em conceitos como o de banalização do mal, proposto por Hannah Arendt

¹⁰ Exemplos concretos que confirmam o dito são comuns e rotineiros e circulam na mídia incessante e diariamente, tais como: casos de abusos da polícia nas favelas, que estabelecem a “guerra” estabelecida em territórios do Rio e demais áreas espalhadas pelo Brasil; ataques homofóbicos e a centros religiosos, dentre tantos outros atos de intolerância e desrespeito à vida.

(1999); o que diz respeito ao choque de realidade, destacado por Jaguaribe (2007) e a noção de espetáculo, de acordo com Dedord (1997). Sendo assim, nas páginas que seguem, deteremos nosso olhar para observar o terreno movediço que recebe o nome de literaturas pós-autônomas, tendo como objeto de análise duas narrativas inseridas nesse campo e que, sendo assim, são igualmente difusas e de difícil enquadramento.

O TRANSBORDAMENTO DE LIMITES DAS LITERATURAS PÓS-AUTÔNOMAS

O diálogo incessante que as obras de arte e, nesse contexto, destacamos a literatura, estabelece com o seu contexto de produção é nítido. Deste modo, o próprio conceito de literatura vai se transformando com o passar dos anos, e a crítica literária também vai se adequando ao que é produzido em cada época. Diante disso, como nos afirma Fiorin (1997, p.17): “Todo texto tem um caráter histórico, não no sentido de que narra fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época”. Portanto, vemos que, apesar de o fazer literário moldar-se a partir do lugar e tempo em que se encontra, o diálogo com a realidade é uma constante. Sobre esse aspecto, Baccega (2013, p. 128) constata que “A obra literária mantém estreitos laços com a sociedade que a concebeu”.

Assim, percebe-se que, na literatura contemporânea, há o transbordamento de limites e barreiras e tal fato permite que muitas das obras que antes, talvez, não fossem vistas como literatura, por exemplo, passem a receber essa classificação dentro do âmbito das literaturas pós-autônomas. Como exemplos, temos *Divórcio* (2013), de Ricardo Lísias, que mistura sua trajetória real de divórcio com a ficção; *O livro das emoções* (2008), de João Almino, construído a partir do diálogo com as fotografias tiradas por um fotógrafo cego e sentimentos por elas despertados; bem como o próprio livro aqui destacado em análise e demais escritos de Stigger, como *Sul*, publicado em 2013, *Gran Cabaret Demenzial* (2007), dentre outros.

Desse modo, os textos pós-autônomos são obras movediças em sua forma e temática e que, por essa instabilidade, são suscetíveis ao esvaziamento de sentidos e formas. São textos que nos fazem repensar o diálogo com a realidade, pois o real e o criado estão tão relacionados que não temos mais como distingui-los e, assim, temos a criação de uma realidadeficção, como nos apresenta Ludmer (2010).

Sobre esse aspecto, Ludmer (2010, p. 01) constata que “Muitas escrituras do presente atravessam a fronteira da literatura (os parâmetros que definem o que é literatura) e ficam dentro e fora, como em posição diaspórica: fora, mas presas em seu interior.” Por essa razão temos a criação de obras que não podem ser lidas enquanto algo fechado e que significam por si só. São textos que fabricam presentes, como constata Ludmer, e que, assim, não podem ser desvinculados do real. Segundo Garramuño (2014, p. 36) “Nesse campo expansivo também está a ideia de uma literatura que se figura como parte do mundo e imiscuída nele, e não como esfera independente e autônoma”. Há, assim, um entremeio, essas literaturas estão dentro e fora da realidade, concomitantemente.

Beatriz Jaguaribe, em sua obra *O choque do real*, apresenta, por meio de seis ensaios, constatações sobre estéticas realistas e o choque catártico que estas causam no leitor e que dialogam com o que já postulam Ludmer e Garramuño. Segundo Jaguaribe (2007), a realidade expressa por meio dessas estéticas realistas, evidenciadas não só por meio da literatura, como também nas obras cinematográficas e demais manifestações, causam o choque de realidade no indivíduo espectador justamente porque o que é narrado não é incomum, ao contrário, faz parte do nosso cotidiano real, caótico e fragmentado.

Como nos apresenta a autora, as estéticas do realismo, portanto, trazem ficções que parecem ser reais e que provocam impactos naquele que se vê diante delas e percebe o desnudamento do real por meio do universo ficcional. Temos, portanto, a percepção da realidade moldada por essas estéticas.

Nesse contexto, é válido destacar a constatação feita por outra importante crítica literária brasileira, Flora Sussekind, segundo a qual muitos textos produzidos nos últimos anos são de difícil classificação, porque são obras de ruptura com uma tradição que prima pela homogeneidade e estabilidade. Sussekind (2013) define os textos que se encontram nesse universo de difícil enquadramento e classificação como objetos verbais não identificados, termo propício para textos que admitem uma multiplicidade de aspectos, sejam eles formais ou temáticos, que nos fazem questionar o que antes era tido como já estabelecido e inquestionável, como a definição do que é literário e os limites dos gêneros textuais.

Ademais, Garramuño (2014) apresenta também inquietações sobre a configuração heterogênea das literaturas contemporâneas e apresenta a ideia da arte como um artefato, a arte fora das fronteiras antes estabelecidas para ela, e através disso lança mão do conceito de inespecificidade para caracterizar o teor amplamente plural dessas escritas contemporâneas. A autora constata que, mais do que uma hibridização de formas e meios

de se expressar a arte, cinema, fotografia, dentre outros, temos, por meio dela, uma combinação dinâmica e tensa entre eles. Vale ressaltar, nesse aspecto, a condição de artefato do livro *Os anões*, uma vez que sua estrutura põe em xeque a própria ideia de obra, que nos remete, mais uma vez, à noção de inespecificidade, inerentes nas obras moveidias da contemporaneidade.

NO ESPETÁCULO DO COTIDIANO: A VIOLÊNCIA NATURALIZADA NA REALIDADE FICÇÃO DE “OS ANÕES” E “TELEFÉRICO”

Os anões é o terceiro livro de Verônica Stigger, publicado em 2010 pela Cosac Naify. A autora já nos surpreende, de antemão, pelo formato no qual o livro se materializa: o pequeno suporte que condensa, em seu interior, narrativas, versos e imagens, que desestabilizam o leitor, diante da singularidade dos textos envolvidos e se converte num verdadeiro artefato, livro anão que se sustenta em pé.

Tais características peculiares remetem ao caráter de artefato que esse livro impõe, como já mencionado, desde o seu formato inovador – a estrutura de um livro anão, que remete, de imediato, ao aspecto temático do livro –; ao teor das mensagens transmitidas por meio de suas histórias narradas, histórias fragmentadas, complexas, não finalizadas e que não trazem, muitas vezes, uma linha de raciocínio acabada ou coerente, sendo assim, narrativas que causam o estranhamento do leitor.

Esse estranhamento ocorre devido à forma em que os textos aparecem, podendo-se romper com o próprio espaço tradicional do livro, como é o caso de *Os anões*, e pela maneira que as histórias são narradas, por vezes, de forma a provocar inquietação e desconforto, diante da aproximação e, ao mesmo tempo, expansão de sentidos entre a realidade e a ficção, ambos caóticos. Esses textos, portanto, são ficção, enquanto aquilo que é narrado. Porém, criam-se possibilidades (no âmbito do possível) com o real e o contexto social.

As estruturas verbais e não-verbais presentes em *Os anões* carregam em si marcas das literaturas pós-autônomas. O livro apresenta alternadamente aos textos, imagens, que são apenas pequenos blocos pretos, sem desenhos, aparentemente vazios de significação. Os textos escritos são igualmente peculiares e, por meio de muitos deles, não conseguimos, sequer, depreender algum sentido imediato, pois se tratam de pequenos poemas, espécies de anúncios improváveis. Outros textos, por sua vez, são postos no livro e não é possível estabelecer um gênero específico para eles, são apenas fragmentos textuais, como por

exemplo, o seguinte: “Poeta Drummond/ Flat Service/ Consolação/ 3101 (STIGGER, 2010, p. 28).

Portanto, o livro é composto por estruturas verbais e não verbais singulares e de difícil classificação. Mais especificamente nas narrativas “Os anões” e “Teleférico”, percebemos, em sua brevidade, a presença de situações que demarcam a banalização da vida humana e a naturalização da morte, causada pelo outro de forma brutal e não como um acontecimento inevitável.

Sobre esse aspecto, é válido ressaltar o conceito de banalização do mal, cunhado pela filósofa alemã Hannah Arendt em seu livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalização do mal* (1999). Em tal livro, a autora reflete, por meio do relato de um julgamento de um nazista responsável pela morte de milhares de judeus, sobre como as pessoas estão cada vez mais dominadas pela incapacidade de fazer julgamentos morais. Segundo ela:

A controvérsia gerada por esse livro, assim como a controvérsia, semelhante em muitos aspectos, sobre *O deputado*, de Hochhuth, revelou o quanto os homens de nosso tempo são perturbados por essa questão de juízo (ou, como se diz muitas vezes, pelas pessoas que ousam “julgar”). O que veio à luz não foi nem o niilismo, nem cinismo, como se poderia esperar, mas uma confusão bastante extraordinária sobre questões elementares de moralidade- como se o instinto em tais questões fosse realmente a última coisa que se pudesse esperar de nosso tempo. (ARENDRT, 1999, p. 319)

Sendo assim, o mal se torna banal na medida em que os indivíduos apenas replicam comportamentos sem questionar se as ações praticadas irão causar o bem ou o mal, apenas segue-se o fluxo da multidão. Essa reflexão é muito propícia para refletirmos sobre o que vivemos na contemporaneidade e que se manifesta nitidamente no enredo do conto “Os anões”, uma vez que os atos cruéis praticados pelos personagens são marcas, justamente, dessa banalização e naturalização do mal, decorrentes da falta de questionamento sobre o sofrimento que aqueles atos causariam no outro, no caso, o casal de anões, que, como veremos leva à morte do casal.

No plano temático das narrativas de Stigger em *Os anões*, é constante a presença de cenas que destacam o esvaziamento da existência do ser humano frente ao caos que se instala, com frequência, nos dias atuais. Assim, surgem assassinatos sem motivos aparentes, como o do casal de anões, que ocorre na primeira narrativa do livro, e suicídios e demais situações limites, a exemplo do que acontece na outra narrativa que aqui analisamos, “Teleférico”. Esse esvaziamento, presente na temática desses textos, é refletido também no plano estrutural do livro como um todo.

Em sua obra, há um rompimento de fronteiras, tanto no nível temático, quanto no formal. No que diz respeito, especificamente, à forma, percebemos muito que a crítica literária aponta enquanto tendência da literatura contemporânea. Sobre esse aspecto, em entrevista ao site da Saraiva conteúdo, a autora das narrativas em análise observa: “Gosto de experimentar gêneros diferentes, de desrespeitar propositalmente os limites dos gêneros. Não acredito na estabilidade da forma literária, fixada em gêneros bem definidos, como o conto, o poema, a novela, o romance.” (STIGGER, 2010, s/p). Tal afirmação revela muito sobre o fazer literário de Stigger, uma vez que, em *Os anões*, por exemplo, é notória a falta de estabilidade da arte atual.

Na narrativa de “Os anões”, temos a representação de uma aparente cena cotidiana, uma ida à padaria. Neste ambiente, um casal de anões está no topo de uma fila de pessoas que aguardavam para serem atendidas. Até certo ponto do texto, temos contato com uma história narrada com tons de humor e um relato banal da narradora: uma mulher, na companhia de seu marido, que, assim como as demais pessoas que esperam na fila, está impaciente e, conseqüentemente, irritada com a demora do casal de anões em degustar as guloseimas do local, sem importar-se com a fila de clientes atrás de si.

Para caracterizar o casal e suas ações são utilizadas expressões no diminutivo, que oscilam entre a ironia, o humor e certo desdém “Ele dava saltinhos”, “Os dois até que faziam um casal bonitinho”, “Cazalzinho”, “homenzinho”, “mulherzinha”. Tal escolha linguística, que, a princípio, pode demonstrar uma simples forma de se referir ao casal de baixa estatura expressa desprezo diante da insignificância que aquele casal significa. Seres tidos como irrelevantes, de mau caráter, que só servem para atrapalhar a vida das pessoas “de bem”, como as que estão na fila, que são as responsáveis pelo assassinato brutal dos “pequenos infratores”.

Quanto às pessoas que mataram, são: a narradora e seu marido, uma senhora que não recebe nome, seu Aristides e sua neta. A escolha desses personagens, obviamente, não é aleatória, eles são típicos representantes dos cidadãos comuns – que revelam um comportamento típico de certos setores da classe média brasileira –, clientes assíduos da padaria, adultos, velhos e, inclusive, uma criança que, diante de uma situação de raiva, sem grandes motivos, dilaceram, literalmente, o casal de anões. A narração do assassinato é cruel, direta e feita com naturalidade, como algo comum e natural ao leitor:

Nisso, cheguei bem junto da **biscazinha** e a puxei com força pelo braço. Sua idiota!, disse. Ela estava em cima do banquinho. Com a minha puxada, desequilibrou-se e caiu no chão, de cabeça. Meu marido, que vinha logo atrás de mim, deu um empurrão no **homenzinho**, que parecia

querer socorrer a esposa. Ele também se desequilibrou e caiu do banquinho. Ao se levantar, fez menção de revidar, e meu marido acertou-lhe um joelho no meio do rosto. O **narizinho** começou a sangrar. Seu Aristides veio correndo e deu outro joelho no rosto **daquele tipinho**, enquanto a neta de seu Aristides chutava-lhe a canela. **O sujeitinho** caiu no chão de novo, ao lado da mulher. A senhora que estava na fila passou a dar bengaladas nas cabeças e nas costas do **casalzinho**. Eu chutava, com muita vontade, a barriga da **mulherzinha** caída. Minha perna doía, mas eu continuava a chutar, sempre no mesmo ponto. A mulher de cerca de trinta anos se ajoelhou ao lado do casalzinho, pegou o homenzinho pelo pescoço e começou a bater a cabeça dele no chão, várias vezes, ate abrir uma fenda na parte de trás. Uma gosma espessa verde-amarronzada saía de dentro de sua cabeça e melava o chão. Nesse meio-tempo, a senhora que estava na fila se concentrou apenas na mulherzinha: ela levantava a bengala e a baixava com força naquele rosto ensanguentado. Meu marido pulava em cima das pernas do homenzinho, enquanto seu Aristides chutava seu tronco. E a neta de seu Aristides, imitando meu marido, pulava sobre a barriga da mulherzinha (STIGGER, 2010, p. 11, grifos nossos)

Pelo relato, evidencia-se a naturalização da morte daquele casal. As palavras destacadas no texto demonstram a crueldade resultante da associação dos diminutivos às ações de violência cometidas contra os anões. Um fator que reforça a extrema covardia do ato é a constatação de que não há chance deles revidarem a violência sofrida, são mortos de forma passiva, sem lutar pela vida, que, como percebemos, é tida como sem ter nenhum estatuto de importância.

A narrativa é finalizada com as seguintes palavras: “Já do outro lado da calçada, olhei para trás para cumprimentar dona Sílvia, que entrava na confeitaria e vi a balconista, com um grande rodo, empurrando para um canto toda aquela sujeira” (STIGGER, 2010, p. 12). Stigger encerra “Os anões” apresentando as vidas desfeitas como sujeira, que pode, literalmente, ser jogada fora, visto que não significam nada, são apenas empecilhos vencidos.

A autora, portanto, de forma maestral, conduz o leitor para um desfecho inesperado, que direciona a, pelo menos, duas possíveis reações: choca e, por essa razão, causa um sentimento de estranheza e incômodo, frente a uma situação de desconforto: o assassinato de um casal de anões, pessoas comuns, que cometiam delitos simples, como o ato de furar filas. Além disso, há também um tom de conformação, uma vez que a ação ocorrida é um fato comum, cotidiano. O caso relatado em “Os anões” é apenas mais um, em uma realidade ficção, de certo modo e que evidencia a banalização do mal em nossa época já destacado por Hannah Arendt.

Cera (2011), ao analisar a obra de Stigger e, mais especificamente, o conto “Os anões”, constata que há um alheamento da sociedade contemporânea que assiste a esses

episódios de violência gratuita evidenciada no texto, e uma naturalização da barbárie humana. Mais do que um alheamento há coparticipação, como ocorre com a balconista da padaria, no conto, que assiste à cena de violência e não tenta impedi-la. Sobre esse aspecto, Cera (2011, p. 04) ainda destaca: ““Os anões” não só é uma metáfora da sociedade contemporânea, como também ilustra o seu imaginário perverso, como esse estranho que nos frequenta”.

Igualmente chocante e inesperada é a história narrada em “Teleférico”. O texto apresenta um grupo de atores que irá participar de um especial de final de ano. Na verdade, o que o leitor não sabe de imediato é que a apresentação consistirá em suicídio coletivo. O acontecimento narrado em “Teleférico”, portanto, constitui-se numa espécie de *reality show* e, o que parece ser a representação de um espetáculo comum de final de ano, torna-se um ato suicida aclamado pelo público.

Logo no início da narrativa, temos a seguinte constatação: “Eles eram atores coadjuvantes. Cento e cinquenta ao todo. Os melhores do país. Por isso foram convidados para participar da comemoração de final de ano” (STIGGER, 2010, p. 32). Como vemos, portanto, temos muitas pessoas envolvidas no ato, 150 atores que, embora considerados os melhores do país, são coadjuvantes. Ou seja, no espetáculo, eles são, de fato, apenas secundários, como suas vidas, vidas vazias, sem importância, assim como acontece com o casal em “Os anões”, sob a ótica dos demais. Ainda vale destacar que o espetáculo ocorre, ironicamente, em um evento de final de ano, época em que todos celebram a vida. Porém, na narrativa em questão, o que é comemorado não é a vida, mas a sua destruição.

O evento ocorre em um espaço ao ar livre, ou seja, ao alcance da visão do grande público, além de ser filmado por uma emissora de televisão local. Tal ato é acompanhado, em seus mínimos detalhes, através de muitas câmeras que registram o espetáculo de final de ano: “No pé do primeiro morro, achavam-se inúmeras câmeras, todas voltadas para cima, em diagonal. No alto do primeiro e do segundo morros, várias câmeras aguardavam os bondinhos.” (STIGGER, 2010, p. 34). Esse fato nos ajuda a pensar no caráter das programações transmitidas pela mídia televisiva, principalmente, enquanto parte da realidade contemporânea. Como destaca Jaguaribe (2010, p. 06) “Na saturação midiática contemporânea, as novas estéticas realistas oferecem retratos da “realidade” enquanto participam da cultura do espetáculo e do entretenimento”

Em noticiários locais, regionais e até mesmo nos *reality shows* – aclamados pelo grande público por sua feição de realidade vivida –, vemos, cada vez com mais frequência, o compartilhamento de atos de violência, que revelam a banalização da morte. Além disso,

os atos de dilaceramento da vida humana ocorrem com tanta frequência, que não há mais o estranhamento, as mortes deixam de ter importância e passam a ser medidas quantitativamente, como vemos, por exemplo, na divulgação de notícias de assassinatos e desastres, em que apenas são mencionados os números de mortos. Como constata Souza (2016, p.531):

Crimes, atentados e sequestros, envolvendo personalidades públicas ou não, também são transmitidos ao vivo. Hoje, além do jornalismo sensacionalista que tira proveito diante da dor dos outros, a televisão, por meio dos *reality shows*, tem propagado cenas de violência para dentro da intimidade do lar. [...] Quer seja um apartamento novo, quer seja um suicídio, tudo se torna espetáculo – até mesmo um acidente coreografado para as câmeras de televisão, como se passa em “Teleférico”.

No conto em questão, os atores que participavam do *reality show* movimentam os bondes em que estavam para que eles se choquem e ocorra, assim, o espetáculo esperado pela multidão, ou seja, o suicídio coletivo daqueles atores: “O segundo impacto foi mais violento. As laterais dos bondinhos se romperam com a colisão, e outros atores se precipitaram aos montes, como chuva grossa. Vermelhos e azuis se misturavam na queda” (STIGGER, 2010, p. 35). Como vemos, portanto, no conto, o espetáculo do suicídio coletivo representado na narrativa de Stigger é mais uma fabricação de um presente, uma cena que reflete a falta de relevância da vida humana e, assim, a banalização das mortes, sejam elas frutos de assassinatos ou suicídios, tudo ganha o estatuto de espetáculo.

Sobre esse conceito, tão presente no texto em questão, é pertinente destacar o que postula Guy Debord em *A sociedade do espetáculo* (1997). O livro é composto por teses defendidas pelo autor, que, por meio delas, traça uma crítica à sociedade contemporânea: “A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do *ser* pelo *o ter*” (DEBORD, 1997, p. 18)

Essa crítica é decorrente do fato de que a sociedade é marcada pelo consumo e a mediação de imagens, em que tudo vira representação. Portanto, o espetáculo, como o autor destaca: “corresponde a uma fabricação concreta de alienação” (DEBORD, 1997, p.24). Tal alienação ocorre, pois tudo o que é vivido torna-se representação, como vemos tão claramente na atualidade, por meio dos já citados *reality shows* e que se destaca também nas representações midiáticas e literárias, por exemplo. De acordo com Debord ao ser

representada por imagens, a vida distancia o homem de si mesmo, o que causa a alienação por ele destacada.

Diante disso, na narrativa, percebemos que o espetáculo do suicídio dos atores ganha vida através de uma coreografia colaborativa elaborada por eles:

Abriram as pernas, dobraram levemente os joelhos, depuseram as mãos na cintura e começaram a balançar para os lados. Balançaram tanto que os bondinhos transparentes passaram a oscilar no mesmo ritmo. Pareciam dois imensos sinos badalando. O movimento era tão intenso que os cabos -fortes, de aço- começaram a balançar também. (STIGGER, 2010, p. 35)

A posição tomada pelos autores e os movimentos que realizam fazem com que os bondinhos em que estavam se choquem e, assim, o suicídio ocorre. O espetáculo se materializa por meio do choque proposital dos bondinhos, que ocasiona a queda dos corpos nos morros. A performance é vista pelo público em geral, que, assim como a recepcionista de “Os anões”, são espectadores do evento, uma vez que nada fazem para impedir o ato e evitar que todas aquelas vidas acabassem. Mais do que isso, o ato é aclamado pela multidão: “**A multidão** que se aglomerava ao pé do primeiro morro **vibrou, entusiasmada**, com o **sucesso** do desfecho” (STIGGER, 2010, p. 35, grifos nossos).

Tais telespectadores veem a morte coletiva como um espetáculo, um evento de entretenimento, reforçado pela presença das câmeras, o que reforça a ideia defendida por Débord. A morte, portanto, é naturalizada e as vidas, consequentemente, são irrelevantes, descartáveis, para esse público. Mario Bellatin, na contracapa do livro *Os anões*, sintetiza muitas das reflexões postas no espaço deste artigo:

Tudo vira espetáculo, absurdo, falta de sentido. E seguimos observando, como se estivéssemos a milhões de quilômetros, de uma perspectiva que nos permite entender os mínimos detalhes como grandes acontecimentos, e os feitos extraordinários como banalidades necessárias para continuar sendo o que somos: seres insignificantes.” (BELLATIN, 2010, p. 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o livro de Stigger *Os anões* ganha o estatuto de artefato, uma vez que o seu formato, que lembra um anão e, assim, constitui-se como mais um personagem do livro, é um exemplo para o leitor de uma obra que rompe com as fronteiras de definição de forma e conteúdo, realidade e ficção, questionamentos que se manifestam, portanto, em sua própria estrutura.

As histórias tecidas nas duas narrativas escolhidas para análise evidenciam o esvaziamento não apenas da forma literária, mas de seu plano temático, dado que os temas

tratados, assim como as estruturas em que se apresentam, muitas vezes, são de difícil enquadramento, dada a fluidez com que se mostram. Temos contato com narrativas breves em sua extensão, mas que são sobrecarregadas de inquietações próprias da contemporaneidade. Os presentes fabricados nesses contos não são apenas ficções baseadas na realidade, pois estão tão relacionados que não sabemos até que ponto as situações apresentadas são oriundas do universo real ou apenas criações que, no entanto, nos convencem de suas reais possibilidades de ocorrerem.

Tais textos causam desconforto no leitor, uma vez que as ações narradas, embora sejam extremamente brutais, são, também, retratos da realidade. Ao nosso redor, situações semelhantes também ocorrem e são praticadas, vistas ou até mesmo aclamadas pelo público. Ao mesmo tempo em que se distanciam do leitor, os textos evidenciam uma aproximação com ele: as vidas insignificantes do casal de anões e dos atores suicidas são tão banais, esvaídas de sentido, quanto a do leitor, indivíduo comum.

Ao que parece, ocorre, portanto, um processo de identificação, em “Teleférico”, entre o leitor e os espectadores, e entre o leitor e os agressores, em “Os anões”. Conseqüentemente, isso provoca um choque de realidade, para utilizarmos o termo de Jaguaribe, uma espécie de “soco no estômago” do leitor, pois releva para ele, o quanto o próprio também participa direta ou indiretamente desse processo de banalização do mal e espetacularização da realidade, ele torna-se, desse modo, cúmplice nesse processo.

As narrativas em análise evidenciam a participação direta dos indivíduos para a perpetuação da violência, como em “Os anões”, e indireta, como ocorre em “Teleférico”, uma vez que há a possibilidade de tentar mudar o rumo de destruição das vidas, mas nada ocorre. Sendo assim, essas narrativas revelam que todos estão permeados na perpetuação da violência gratuita, fruto de uma sociedade cada vez mais individualista, que não valoriza a singularidade da vida de cada um. As mortes, portanto, não mais chocam, mas são vistas como forma de entretenimento, um grande espetáculo que se realiza no espaço da realidade ficção.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Eichmman em Jerusalém**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BACCEGA, M. A. A construção do “real” e do “ficcional”. In: FIGARO, Roseli. **Comunicação e Análise do discurso**. Org. São Paulo: Contexto, 2013.

CERA, F. B. **O estranho porvir de Veronica Stigger**. In: XII Congresso Internacional da ABRALIC, Curitiba, 2011. Disponível em: <www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/.../TC1178-1.pdf> Acesso em 27 de Agosto de 2017.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GARRAMUÑO, F. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Trad. Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

JAGUARIBE, B. Ficções do real: notas sobre as estéticas do realismo e pedagogias do olhar na América Latina contemporânea. In: **Ciberlegenda**. Niterói. v. 2, n. 23, p. 6-14, 2010.

_____. **O choque do real**: estética, mídia e cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

LUDMER, J. **Literaturas pós-autônomas**. Ciberletras - Revista de crítica literária y de cultura. Desterro, n. 17, 2010. Disponível em: <culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf> Acesso em 26 de Agosto de 2017.

SOUZA G. R. de. **O espetáculo em minicontos de Os anões, de Veronica Stigger** RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 08, nº 02, ago/dez, p. 519-534, 2016. Disponível em: <www.revlet.com.br/artigo/405> 27 de Agosto de 2017.

STIGGER, V. **Entrevista concedida ao site Saraiva Conteúdo**, 2010. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/entrevistas/Post/10354>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2017

_____. V. **Os anões**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

SUSSEKING, F. **Objetos verbais não identificados**: um ensaio de Flora Sussekind, 2013. Disponível em: <<http://oglobo.com.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/09/21/objetos-verbais-nao-identificados-um-ensaio-de-flora-sussekind-510390.asp>> Acesso em 15 de Agosto de 2017.

Grupo de Discussão 10:

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS DA LÍNGUA E DAS LITERATURAS DE LÍNGUA ESPAÑHOLA



ERA UMA VEZ NO ESTÁGIO: A LITERATURA INFANTIL NAS AULAS DE E/LE

Milena Maria dos Santos Diniz (UFCG)

Isis Milreu (UFCG)

Resumo: A leitura de textos literários possibilita aos indivíduos viajarem para outros mundos apenas com as palavras. Aos que estão dando os primeiros passos nessa jornada, aprender a ler significa sentir uma experiência emocional gratificante. Para tanto, o profissional docente, que almeja trazer a literatura para a sala de aula, deve estar habilitado para selecionar as melhores obras e escolher os métodos mais adequados que o auxiliem no processo de incremento e estímulo à leitura. Dirigindo-se o olhar para a formação de professores de E/LE na educação infantil vemos como a literatura infantil repercute de forma positiva no aprendizado de uma língua estrangeira, promovendo a interculturalidade e um maior contato das crianças com a língua espanhola por meio de um texto autêntico. No período 2016.2 realizamos um estágio de Língua Espanhola na educação infantil durante o qual trabalhamos a biografia da pintora mexicana Frida Kahlo, obra que faz parte da coleção escrita por Nadia Fink e ilustrada por Pitú Saá. Neste trabalho, relataremos a citada experiência, visando compartilhar as vivências em um estágio de espanhol como língua estrangeira em cursos livres para crianças e descrevendo todas as etapas do referido estágio. Dessa forma, baseando-se nos estudos de Cunha (1991) e Costa (2007), espera-se fazer com que os professores em formação de E/LE reflitam sobre a importância tanto da literatura infantil quanto da interculturalidade nas aulas de língua espanhola.

Palavras-chave: Literatura Infantil e ensino de E/LE; Estágio; Interculturalidade.

1. INTRODUÇÃO

A leitura de textos literários é uma porta de entrada para o indivíduo viajar para outros mundos apenas com as palavras. A literatura encanta crianças, jovens e adultos, contribuindo para a formação de leitores e cidadãos críticos. Assim, vemos o poder e a importância da literatura na vida das pessoas, principalmente para os que estão dando os primeiros passos nessa jornada, pois, de acordo com Costa (2007) aprender a ler significa sentir uma experiência emocional gratificante.

Nesta viagem para outros mundos, encantamo-nos pelas histórias de príncipes e princesas que vivem em mundos mágicos em busca do tão sonhado “felizes para sempre”. Em geral, os meninos sonham em viver aventuras épicas e as meninas sonham em serem princesas encantadas. Porém, de acordo com Antonini (2016) desde pequenos crescemos em meio a uma literatura que sustenta histórias que nos mostram que os perigos no mundo estão à espreita e que rompem a ordem e a harmonia deste mundo protagonizado geralmente por uma princesa a espera de um príncipe para resolver seus problemas e tirá-la de alguma situação ruim.

Para a autora, o problema é que com o passar do tempo os leitores não se contentam mais com histórias de belas damas sem propósito que esperam e dependem de outras pessoas para realizarem seus objetivos de vida. A Literatura, principalmente a infantil necessita trazer para as crianças e jovens histórias que possibilitem aos leitores em formação um contato com personagens que fazem de sua vida um exemplo de luta e tenacidade. Esse é o objetivo da coleção Antiprincesas que amplia as representações da figura feminina em suas histórias a fim de romper estereótipos sobre princesa e feminilidade criados sob a influência da literatura infantil tradicional.

A partir destas considerações e da preocupação de trazer uma literatura que incremente o processo de estímulo à leitura de forma qualitativa, este presente trabalho almeja trazer, através de um relato, a minha experiência enquanto estagiária no período de 2016.2 em um estágio de Língua Espanhola em cursos livres para crianças. Neste relato, apresento como a literatura infantil contribui positivamente para o aprendizado de uma língua estrangeira e um maior contato das crianças com a língua espanhola por meio de um texto autêntico.

No período 2016.2 foi realizado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) um estágio de Língua Espanhola na educação infantil durante o qual trabalhamos

a biografia da pintora mexicana Frida Kahlo, obra que faz parte da coleção Antiprincesas, escrita por Nadia Fink e ilustrada por Pitú Saá. Neste trabalho, relataremos a citada experiência, visando compartilhar as vivências em um estágio de espanhol como língua estrangeira em cursos livres para crianças e descrevendo todas as etapas do referido estágio, esperando fazer com que os professores em formação de E/LE reflitam sobre a importância tanto da literatura infantil quanto da interculturalidade nas aulas de língua espanhola.

A partir do momento em que o estudante de licenciatura que nunca teve contato com a sala de aula passa a ser professor ele possui muitas incertezas sobre o que se trabalhar e como atuar. Percebe-se então a importância da obrigatoriedade do estágio docente nas instituições de ensino superior, porque é neste momento em que suas dúvidas são aclaradas e seus erros corrigidos.

O estágio de língua espanhola em cursos livres para crianças se divide basicamente em momentos de leitura de textos teóricos, observação da turma que será trabalhada, planejamento das aulas e a prática na escola. É um momento indescritível de troca de experiências e conhecimentos. No relato que será apresentado mostrarei os desafios que existem quando temos um material que deverá ser adaptado à realidade e as especificidades dos alunos. Também veremos as principais questões sobre a literatura infantil e como ela está atrelada à educação infantil, à leitura e aprender a ler, a ideia dos “pequenos adultos” de Cunha (1991) e a obra *Frida Kahlo para chicas y chicos*, de Nadia Fink e Pitú Saá, que foi trabalhada no referido Estágio de Língua Espanhola em Cursos Livres para Crianças.

Para isso, tivemos que observar a rotina, a metodologia da professora responsável pela turma e o espaço tanto da instituição quanto da sala de aula, de modo que, quando fôssemos ministrar as aulas de espanhol, os estudantes não estivessem cansados e confusos. Com o grupo e o material em mãos, tivemos que preparar tudo com base nas observações feitas onde apresentamos os alunos à língua espanhola através de músicas, contação de história e dramatização, na qual resolvemos trazer para a vida a personagem da história que trabalhamos no estágio, para que os mesmos se sentissem mais próximos da história e da personagem.

Baseamos nossa metodologia a partir das pesquisas realizadas e também das contribuições teóricas de Cunha (1991) sobre como trabalhar o texto, o que é literatura infantil e sobre a metodologia de ensino da literatura infantil e seu papel na sociedade

apontado por Costa (2007) e, principalmente, a presença do lúdico proposto por Pimenta (2013) no papel da escola pública no Brasil contemporâneo. Cabe frisar que estes estudos foram importantes para a efetiva execução das aulas.

Percebeu-se neste processo como a literatura infantil nas aulas de E/LE contribuiu para a formação de leitores e de aprendizes que tiveram um primeiro contato com a língua espanhola. A leitura de *Frida Kahlo para chicas y chicos* permitiu que estereótipos fossem quebrados, valores fossem aprendidos, uma cultura diferente fosse compartilhada e o respeito ao diferente fosse propagado.

2. REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Para entendermos como a Literatura Infantil surgiu é necessário compreender como as crianças eram vistas antes do século XVIII. Cunha em 1991 em seu livro *Literatura Infantil – Teoria & Prática* diz que durante muito tempo as crianças eram vistas como “pequenos adultos” participando ativamente da vida e da literatura. Foi depois do século XVIII que as crianças passaram a ser consideradas seres sociais diferentes dos adultos e que precisavam de uma educação especial que os preparassem para a vida adulta, já que eles possuem sua própria maneira de ver o mundo. Como afirma Pimenta (2013, p.51):

As crianças pequenas, são seres em desenvolvimento que, se por um lado dependem dos adultos que os cercam por outro vivem um tempo de infância que se caracteriza pela presença marcante do lúdico, do movimento, da imaginação e do viver sem linguagens... Mesmo pequenos, as crianças são desde sempre seres sociais, porque participam da sociedade, mesmo que de modo peculiar.

Dessa forma, acreditamos que as crianças têm o direito de viver sua infância com liberdade e receber uma educação de qualidade durante a educação infantil, trabalhando todas as suas características e especificidades. De acordo com Cunha (1991), da mesma maneira que houve a necessidade dos adultos organizarem a educação infantil, foi necessária também a organização de uma literatura específica para esses indivíduos. Assim, a literatura e a pedagogia se uniram para a criação de uma literatura para crianças, tornando-se uma ponte do leitor para o mundo, de prazer e de conhecimento, no qual o professor deve ser um leitor voraz para que possa incentivar seus alunos a ler também.

Afinal, não há como incentivar seus alunos a ter gosto pela leitura se o professor não tem hábito da leitura.

2.2. A INTERCULTURALIDADE

De acordo com Paraquett (2010) a interculturalidade nada mais é do que uma interrelação ativa de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico, promovendo a eliminação de preconceitos e estereótipos que se constrói sobre o outro ou o que lhes parece diferente. Tais aspectos para as aulas de ELE são importantes, pois quando o aluno está aprendendo uma língua estrangeira sob a perspectiva da interculturalidade ele se põe no lugar do outro, possui um contato com uma cultura diferente da sua, expandindo seus conhecimentos e aprendendo a respeitar outras culturas. Em nosso estágio, estudantes brasileiros tiveram contato com a cultura mexicana através de um texto autêntico, que apresentava uma cultura diferente, uma língua distinta e a história de uma pessoa fora dos padrões estipulados pela sociedade. Desse modo, o livro de Fink trouxe para as crianças a oportunidade de refletir sobre as mulheres que fizeram a diferença no mundo e sobre o papel feminino na sociedade, entre outras questões.

2.3. EDITORA CHIRIMBOTE

Para a realização do estágio, foi ofertado a todos os estagiários do curso de Letras-Espanhol da UFCG um livro de literatura infantil da coleção Antiprincesas publicada pela editora argentina Chirimbote e a brasileira SUR para que trabalhássemos a literatura infantil a partir da apresentação de histórias de reconhecidas mulheres latino-americanas em nossas aulas de espanhol em uma instituição de educação infantil.

Inicialmente, foi realizado um estudo sobre a coleção e o livro escolhido. Em seu site oficial, observa-se que a Chirimbote se define como uma editora argentina independente que pretende promover práticas de comercialização mais justas e um novo olhar sobre a vida e o mundo para meninas e meninos da atual geração. Assim, a editora visa expandir obras e ideias contraculturais através de um vínculo com docentes, instituições educativas e meios comunitários.

Em abril de 2015 na Argentina, Nadia Fink e Pitu Saá lançaram a coleção Antiprincesas pela editora Chirimbote. Rapidamente, as obras foram traduzidas para a língua portuguesa e publicadas pela editora SUR. A proposta da referida coleção é trazer para as crianças histórias de mulheres latino-americanas que construíram o seu destino e contribuíram para as mudanças do mundo. Sua finalidade é quebrar estereótipos sobre os papéis de meninos e meninas, discutindo o símbolo da princesa e propondo novos modelos de representação de personagens femininos, conforme explica a autora da coleção em seu primeiro livro, *Frida Kahlo para chicas y chicos*.

2.4. COLEÇÃO ATIPRINCESAS X PRINCESAS

Vemos que em nosso país a "cultura da princesa" ainda é forte. Nesse sentido, temos as "Escolas de Princesas" prestando um desserviço e reforçando uma visão excludente de felicidade na qual nem todas as meninas se encaixam nesse padrão, disseminando o estereótipo de feminilidade através da visão idealizada da princesa dos livros infantis, como afirma Paiva (2017) em "O desserviço da 'cultura das princesas'".

Em "*La construcción de la feminidad en la literatura infantil*", Sofía Campos e Camila Grippo (2016) traçam um paralelo entre a coleção de princesas da Disney com a coleção Antiprincesas apresentando como o estereótipo feminino é construído em ambos os casos. Ao longo da leitura vemos como é importante estar alerta a estes elementos excludentes e estereotipados gerados pela ideia de princesa.

A princesa de acordo com Paiva (2017) é aquela jovem dentro de um determinado padrão de beleza, que se "guarda" para o príncipe, possui boas maneiras, postura corporal, etiqueta a mesa, é casada e rica. Já a antiprincesa, de acordo com a explicação de Fink (2016) é aquela mulher que não ficou esperando e que usou sua coragem para fazer algo mais, saltar obstáculos deixando sua marca e fazendo diferença no mundo.

2.5. FRIDA KAHLO

Com o objetivo de trazer personagens da realidade latino-americana para a sala de aula através da literatura infantil, escolhi para trabalhar em meu estágio a figura de Frida Kahlo para apresentar para os alunos que chamarei de "Grupo 5".

Frida Kahlo foi uma importante pintora mexicana do século XX. Nascida em Coyoacán no México, sendo considerada, por alguns especialistas em artes plásticas, uma artista que fez parte do Surrealismo. Porém, Frida negava que era surrealista, pois dizia que não pintava sonhos, mas sua própria realidade.

Aos dezoito anos Frida sofreu um grave acidente que marcaria sua vida para sempre. Enquanto voltava para casa de ônibus o mesmo foi abalroado por um bonde fazendo com que uma barra de ferro a perfurasse. A partir daí ela viveu com seu jamais realizado desejo de ter filhos. A artista camuflava sua tristeza e introspecção em sua personalidade alegre pintando a si mesma sangrando, chorando, aberta, assim, transformando sua dor em arte com franqueza, humor e fantasia. Assim, suas obras não possuem autopiedade, mas força.

3. RELATO

No quinto período do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) cursei a disciplina Estágio de Língua Espanhola em Cursos Livres. No referido estágio, passamos pelas etapas de leituras de teorias, observações e práticas nos meses de fevereiro, março e abril de 2017. Nesse período, a turma foi dividida em duplas para que trabalhássemos a literatura infantil e a história das mulheres latino-americanas em nossas aulas de espanhol em uma instituição de educação infantil através de alguns livros da coleção Antiprincesas.

Dentre as várias personagens apresentadas, minha dupla escolheu a primeira obra que conta a vida e a mostra parte da obra da pintora mexicana Frida Kahlo, intitulado *Frida Kahlo para chicas y chicos*. Com base nesse livro, teríamos que construir um plano de aula para ser apresentado e posto em prática, mas para isso precisaríamos cumprir a etapa de observação.

No dia 6 de março de 2017 das 07h às 11h15 estive presente em uma instituição de educação infantil localizada na Rua Aprígio Veloso em Campina Grande – Paraíba para realizar o meu estágio. Dirigindo-me ao local, fui muito bem recebida por todos que compõem a instituição. A coordenadora administrativa me encaminhou para o grupo no qual eu trabalharia durante esses meses: o “Grupo 5”.

No que diz respeito ao espaço físico da instituição vemos que ela está bem organizada para a comodidade dos estudantes. A escola dispõe de duas entradas onde a

principal é aberta durante a manhã para receber os alunos e a segunda é a recepção que fica sempre disponível à visita e ao atendimento aos pais. Também existe um parque, banheiros, biblioteca e salas de aula bem organizadas. Em minha observação do local pude perceber como a literatura infantil possui uma importância tanto para a instituição quanto para os alunos, pois a mesma dispõe de uma biblioteca e de uma prateleira de livros em todas as salas para que os mesmos possam escolher uma obra para ler em casa.

Chegando ao Grupo 5, fui recebida com animação e carinho pela professora responsável pela turma. Muito organizada e responsável, ela conta com o apoio de duas professoras estagiárias que mediam as atividades das crianças atendem suas necessidades.

No total, há 16 crianças, sendo 9 meninos e 7 meninas com média de 4 anos. A metodologia adotada pela responsável pela turma leva em conta que cada criança tem seu tempo para aprender, estimulando sempre que os mesmos façam e tentem por si mesmos realizarem as atividades propostas, questionando-os e dizendo para eles: "faça isso do jeito que criança sabe". Tal procedimento estimula os alunos a terem em mente que são capazes de fazer qualquer coisa, a criarem, desenvolverem sua imaginação, terem liberdade no processo de ensino/aprendizagem a fim de se tornarem cidadãos responsáveis.

No primeiro dia de observação os alunos ficaram curiosos com a presença de desconhecidas em seu ambiente. A professora começou com uma atividade em círculo que consistia em todos darem as mãos e cantarem uma canção, depois um dos aprendizes ficava no meio do círculo onde chamaria outro para não ficar sozinho. Um momento curioso foi quando uma aluna ficou no meio da roda e me chamou para ficar junto com ela cantando a canção. Depois houve um momento de brincadeiras e alongamento até as crianças voltarem para a sala. Nesse instante, vimos os desafios que enfrentaríamos.

Na primeira parte da aula foi realizada uma atividade de revisão sobre os dias que se passaram e as datas. Percebi que muitos não tinham noções de horas, dias, números e datas, bem como a maioria ainda não sabia ler e escrever muito bem. Apesar disso, eles gostavam muito de ouvir histórias e eram muito visuais, pois quando a professora retomou uma história do *O sanduíche da Maricota*, de Avelino Guedes, eles se lembravam com detalhes de coisas contadas semanas atrás.

Em momentos como este percebemos a importância da etapa de observação porque nela constatei que eles gostavam muito de brincadeiras de montar e de desenhar a sua maneira. Aliás, a professora nunca traz desenhos prontos para eles colorirem

acreditando que tais materiais limitam a imaginação da criança, impedindo-a de criar seus próprios desenhos.

Ao longo das observações acompanhei um pouco a metodologia da professora e refleti sobre como poderia me basear em seu método para fazer a minha prática sem prejudicar a rotina dos alunos. A educadora responsável pelo Grupo 5 é muito aberta e estava sempre disposta a conversar e dar conselhos. Com a observação percebi que os alunos dessa turma tinham suas especificidades e dificuldades. A primeira delas é que a maioria não sabia escrever e ler eficazmente, a segunda é que se distraem com facilidade e a terceira é que apesar de todas as questões citadas anteriormente eles eram questionadores, gostavam de ouvir histórias e de desenhar.

Com base nos estudos de Pimenta (2013), Costa (2007) e Cunha (1991) e das informações obtidas nas observações de estágio, refleti sobre as questões lúdicas no que diz respeito à infância, as características das crianças e da importância de uma narração lúdica e teatral para planejar minhas aulas a fim de chamar a atenção deles. Então, trouxe a personagem Frida Kahlo à vida me caracterizando e adaptando a história para uma linguagem mais simples e curta utilizando as imagens presentes no livro, unidas à narração teatral para que eles não ficassem entediados e entrassem no universo da pintora mexicana.

Também tínhamos que introduzir conteúdos específicos de língua espanhola para apresentar aos alunos. Escolhi as temáticas das partes do corpo e das vestimentas, elementos presentes na história de Frida Kahlo e nas ilustrações do livro, apresentando também uma música sobre as partes do corpo para as crianças dançarem e aprenderem. Notei que os alunos aprenderam com muita rapidez a maioria das palavras trabalhadas em espanhol.

No momento em que “Frida Kahlo” entrou na sala, eu ouvia diversos comentários e risos paralelos a respeito das vestimentas da aparência da personagem, que para eles era estranha, feia e diferente, conforme vemos em algumas falas:

“Por que sua sobrancelha é desse jeito?” – Aluno A.

“É um palhaço?” – Aluno B.

“Ela é feia.” – Aluno C.

“A roupa dela é diferente, é engraçado.” – Aluno D.

Percebemos através destes comentários como era necessária a vinda de “Frida Kahlo” para a sala de aula para se trabalhar a quebra de preconceitos, da ideia de princesa, da beleza, que se deve respeitar e conhecer o outro. Os alunos estavam curiosos e felizes com a presença da personagem na sala de aula contando sua própria história para eles. Acreditavam que a pintora veio do México para estar em sua sala.

Durante a narração da história, houve um momento no qual “Frida” falava que pintava seus autorretratos enquanto estava deitada em sua cama. Ao serem questionados sobre o que gostariam de pintar, eles se colocaram no lugar da personagem e muitos responderam que gostariam de pintar a artista mexicana. A estratégia da narrativa lúdica e teatral contribuiu para provocar o interesse deles, pois todos ficaram demasiadamente curiosos para conhecer a personagem, sua língua e sua cultura.

Ao longo da história a visão inicial que tinham sobre Frida Kahlo começava a mudar. Na hora de propor a atividade sugeri que eles desenhassem a pintora ao redor das coisas que eles gostavam, assim como ela fazia em suas pinturas, retratando sua cultura, suas dores, elementos que faziam parte da sua vida, entre outras coisas. A recepção dos alunos da atividade foi bastante positiva e todos correram e pegaram os lápis para começar a desenhar Frida Kahlo. Observei que não tiravam os olhos da Frida para desenhá-la nos mínimos detalhes ao redor das coisas que eles gostavam.

Na hora desta atividade houve um momento muito interessante. Eu estava passando pelas mesinhas conferindo os desenhos quando vi que um dos alunos havia desenhado um esqueleto ao lado de Frida. Ao ser questionado respondeu que a figura em questão era ele ao lado de Frida, pois tinha gostado do esqueleto presente na pintura *Quatro habitantes da cidade do México* (1938) que estava no livro. Por isso ele se representou como uma caveira da cultura mexicana, um exemplo de atitude intercultural.

4. CONCLUSÃO

Após o término da atividade, a visão que eles tinham a princípio de Frida Kahlo e a noção de princesas mudaram. A pintora agora era uma pessoa admirável e algumas meninas queriam ser corajosas e decididas como ela, uma mulher com uma história e uma cultura que agradou e que mudou o Grupo 5. No final, me entregaram animados os seus desenhos e me perguntavam se “Frida” iria voltar para o México.

Os sorrisos, os abraços, as perguntas, os estereótipos quebrados, o carinho, a animação o interesse dos alunos é minha conclusão de que todos os estudos, reflexões e etapas do estágio de espanhol valeram a pena. A literatura, em especial a infantil, foi uma ponte fundamental para introduzir os alunos a conhecerem a língua espanhola, a cultura mexicana e histórias de mulheres como Frida Kahlo. Percebeu-se uma quebra de estereótipos da ideia de princesas, de beleza e do papel da mulher na sociedade.

Para tudo funcionar bem foi preciso um preparo prévio, um estudo sobre como contar a história porque não é apenas abrir um livro e ler todas as palavras que estão ali, é necessário entrar no universo da história e sentir para que as crianças que estão escutando também sintam. A educação infantil é uma etapa fundamental para a vida de um indivíduo, pois é nela em que eles estão sendo preparados para a vida adulta e para a convivência em comunidade como seres sociais ativamente participativos. É necessário que, enquanto estudantes em formação, nos tornemos profissionais reflexivos sobre nossa própria formação e que façamos tudo com vontade, curiosidade e interesse, assim como as crianças.

REFERÊNCIAS

- ANTONINI, Belén. Antiprincesas: de rupturas e igualdades. *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 2; Nº. 3, diciembre de 2016. ISSN (en línea): 2525-0493.
- CAMPOS, Sofía; GRIPPO, Camila (FAHCE-UNLP) *La construcción de la feminidad en la literatura infantil*. Disponível em: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da Literatura infantil*. Curitiba: IbpeX, 2007.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Atica, 1999.
- FINK, Nádia; SAÁ, Pitu. *Frida Kahlo para meninas e meninos*. Florianópolis /SC: Sur livros, 2016.
- HERRERA, Hayden. *Frida: a biografia*. São Paulo: Globo, 2011.
- PAIVA, Thais. *O desserviço da 'cultura das princesas'*. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-desservico-da-cultura-das-princesas/>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA; Elzimar Goettenauer de Marins. *Espanhol: ensino médio - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, 2010.

ANEXOS



Parte prática do estágio e caracterização.



Frida Kahlo na visão de alguns alunos.

RECEPÇÃO DOS ALUNOS E COMENTÁRIOS:

Primeiro contato ao ver a Frida:

"Qual o seu nome?"
"Por que você anda assim?"
"Por que sua sobancelha é desse jeito?"
"É um palhaço?"
"Ela é feia."
"A roupa dela é diferente, é engraçado."

Segundo contato: Frida conta sua história.

"Onde fica o México?"
"Por que você se vestia de menino?"
"O que é espanhol?"

Terceiro contato ao fim da história:

"Você é linda."
"Você é uma princesa de verdade."
"Eu tenho uma tiara de flores igual a da senhora, mas minha mãe não deixa eu usar."
"Quero uma tiara de flores igual a sua."
"Vou te desenhar do meu lado."
"Gostei de você."
"A senhora vai voltar pro México agora?"
"Gostei da sua história."
"Sua roupa é muito bonita."



Transcrição de alguns comentários feitos pelos alunos antes e depois de conhecerem a história de Frida Khalo.

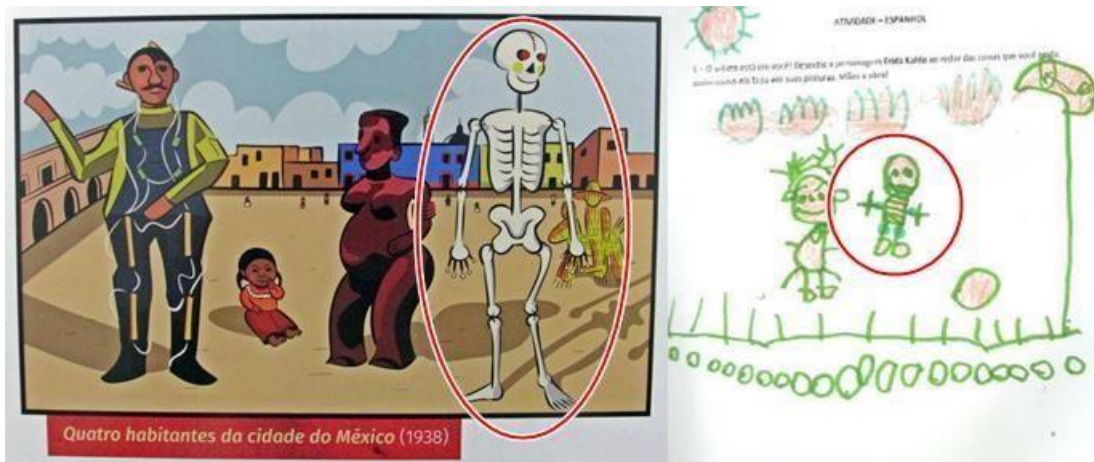


Ilustração presente no livro (a esquerda) ilustração na qual o menino se representou como a caveira mexicana (direita).

REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LOS VERBOS EN LENGUA ESPAÑOLA

Eneida Maria Gurgel de Araújo (UEPB)

Resumen: Nuestro objetivo en esta comunicación es reflexionar sobre algunas dificultades verbales muy comunes entre los estudiantes brasileños en las clases de español E/LE. En un primer momento, situaremos el marco teórico de nuestro tema: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua. Luego, retomaremos algunas cuestiones y perspectivas sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, como las dificultades verbales y la interferencia lingüística de la lengua portuguesa en el proceso de aprendizaje del español. De esa forma, para intentar sanar estas dificultades debemos concienciar a los aprendices de que, a pesar de las lenguas presentar similitudes marcadas, tienen peculiaridades que las distinguen considerablemente. Por fin, plantearemos algunas breves consideraciones sobre lo que ha sido discutido. Nuestra discusión se basará en Israel Semino (2007) y Gargallo (2005).

Palabras-clave: Dificultades verbales; Interferencia lingüística; Lenguas extranjeras; Proceso de aprendizaje del Español.

1. INTRODUCCIÓN

La semejanza entre las lenguas española y portuguesa, *a priori*, es algo que facilita el aprendizaje del español. Sin embargo, con el paso del tiempo surgen algunas dificultades que les resultan difíciles a los alumnos brasileños.

La fuerte herencia lingüística que une las lenguas hermanas en determinadas situaciones, es la misma que las diferencia en otros contextos, principalmente con relación a los rasgos gramaticales que presentan, ya que las interferencias se producen en un grado a veces inimaginable. La lengua materna impregna con su fonología, morfología, léxico y sintaxis la lengua meta, debido a la proximidad entre los dos idiomas. Como consecuencia, muchos de los errores tienden a cristalizarse ya que la superposición de una gramática sobre la otra no impide la comprensión.

La construcción de este artículo comporta un estudio que intenta detectar de qué forma, la lengua portuguesa determina la fosilización¹¹ de determinados errores, que atingen sobre todo la estructura verbal. Así, para lograr los propósitos de la investigación seleccionamos un *corpus* constituido por 70 redacciones de alumnos de nivel intermedio, pertenecientes a los cursos de español ofrecidos por la Universidad Federal de Paraíba. Buscamos analizar sólo las categorías que se mostraron más relevantes para el estudio.

Tenemos como objetivo principal, analizar, de forma contrastiva, las lenguas española y portuguesa, con respecto al aprendizaje de algunas estructuras verbales por alumnos brasileños. Para tanto, fue necesario establecer un itinerario sistemático que comprendió las siguientes acciones: a) estudiar el Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y los estudios sobre Interlengua. b) recolección del *corpus* y selección de los textos relevantes para la investigación; c) análisis, en el *corpus* seleccionado, de las transgresiones verbales realizadas por los alumnos brasileños.

2. ANÁLISIS CONTRASTIVO

¹¹ De acuerdo con Vázquez (1999, p.41) la fosilización es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creía erradicados. Suele producirse bajo situaciones psicológicas especiales: poca atención lingüística, preocupación más por el contenido que por la forma. Situaciones propicias son las discusiones en lengua extranjera o cuando hay mucho cansancio.

Desde mediados de los años 40 empezaron a publicar gran cantidad de estudios y gramáticas contrastivas con las que se pretendía facilitar el trabajo del profesor y el alumno que estaban implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). En este contexto, el modelo de investigación de la teoría del Análisis Contrastivo (AC) empezó con los estudios de los profesores de la Universidad de Michigan, C. Fries (1945), *Teaching and Learning English as a Second Language* y R. Lado (1957), *Linguistics Across Cultures*. Dichos autores afirman que los estudiantes tienden a transferir las estructuras y el vocabulario de su lengua materna (LM) cuando aprenden una segunda lengua, en todo el proceso de aprendizaje, es decir, trasladan a la segunda lengua hábitos lingüísticos de su idioma materno. Todavía señalan que las diferencias entre la LM y la LE que se va a aprender presentan dificultades, a medida que la LM puede interferir en la LE y que la distancia entre ambas lenguas y la interferencia son los responsables de los errores producidos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ellos el análisis contrastivo entre la LE y la LM es imprescindible, ya que es la única forma de estudiar cuáles serán las dificultades del alumno al aprender otro idioma.

De esa forma, es importante conocer la estructura de la lengua materna para actuar de un modo más eficiente al enseñar un nuevo idioma. Por ejemplo, en el caso del presente estudio, sabemos de antemano que un alumno cuya lengua materna es la portuguesa, no tendrá muchos problemas en entender las estructuras gramaticales de la lengua española, porque la mayoría son muy semejantes. Sin embargo, hay algunas estructuras que son parecidas, pero presentan diferencias mínimas, como veremos en el análisis del *corpus*. Por ejemplo, el gerundio en ambas lenguas, en español se dice “comiendo” en portugués “comendo”, los alumnos no tienen dificultad en aprenderlo, pero en el uso, muchas veces, se equivocan por una cuestión de interferencia. Cuando un estudiante brasileño de español habla o escribe, no se puede negar la interferencia de estructuras del portugués en su discurso.

Cabe resaltar, que en los años 50 surge una corriente de los estudios lingüísticos que se preocupa en aprehender y comprender el fenómeno de la interferencia dentro del universo de adquisición lingüística. Es un proceso según el cual el hablante, al intentar aprender una lengua extranjera, utiliza analógicamente los mecanismos estructurales y fonéticos de su lengua materna para “dar forma” al nuevo idioma que está aprendiendo. Este fenómeno tiene que ver con la incidencia de elementos de la lengua materna, como

rasgos fonético, sintáctico o léxico en la producción lingüística de una lengua extranjera. Es correcto decir que la interferencia es uno de los conceptos básicos en los que se basa la hipótesis del Análisis Contrastivo. En este contexto, cabe señalar los dos tipos de interferencia, la ínterlingüística (externa) que afirma que la lengua nativa es la responsable de los errores en la producción lingüística, y la interferencia intralingüística (interna) que apunta que es la propia lengua que se está aprendiendo la responsable de los errores en la producción lingüística. Como afirma Lado (1957) varias deformaciones lingüísticas que se oyen entre personas bilingües corresponden a diferencias descriptibles que existen entre los idiomas en cuestión.

Y ese postulado encuentra resonancia en la teoría conductivista que defiende la idea que al entrar en contacto con un idioma no nativo el individuo lanza mano de relaciones analógicas entre las dos lenguas, transfiriendo las formas y los significados de la lengua materna para auxiliarlo en la reorganización semántica y sintagmática del idioma que no le es familiar. En este sentido, hay que recordar que las dificultades o facilidades de aprender una lengua es consecuencia directa o indirecta de las diferencias o las semejanzas que existan entre la LM y la LE. Si existen semejanzas, el aprendiz puede transferir las estructuras lingüísticas y patrones culturales de su lengua materna al interactuar con los hablantes nativos de la lengua extranjera.

En este sentido, para reducir este tipo de problema, Fries (1945) señala que los materiales más eficientes son aquellos basados en una descripción científica de la lengua que vamos a estudiar, cuidadosamente comparada con una descripción de la lengua del estudiante.

3. ANÁLISIS DE ERRORES

La teoría del Análisis de Errores (AE) surge a finales de los años sesenta como un nuevo modelo para la investigación de la enseñanza- aprendizaje de una LE, e implica muchos cambios con relación a la perspectiva de estudio y a la percepción de error. Este modelo, ya no tiene como punto de partida la gramática, sino un *corpus* de errores cometidos por un grupo de aprendientes intentando expresarse en la LE. De acuerdo con los estudios de Gargallo (1993) el AE se inspira en la sintaxis generativa de Noam

Chomsky que cuestiona el behaviorismo psicológico (base del AC) y en la teoría de la adquisición de una lengua de Skinner.

Podemos decir que el AE no ha reemplazado el AC, sin embargo, de alguna manera, lo ha mejorado, ya que estos dos modelos se complementan. Como afirma la autora antes mencionada, dicho modelo sirve para comprobar los descubrimientos del AC. Los dos modelos tienen un punto de vista diferente en relación a algunos temas. Por ejemplo, el AE considera el error como un rasgo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que señala las áreas que los alumnos pueden tener posibles problemas. Es considerado como un marco en la enseñanza de lenguas extranjeras, a medida que aclara las prioridades en la enseñanza, como también produce material y revisa el ya existente. Además, se fija en los errores de los estudiantes con el objetivo de resolver las áreas en las que ellos demuestran tener más problemas.

En ese modelo de investigación ya no se hace la comparación sistemática de dos idiomas para pronosticar los errores, el interés ahora se centra en las acciones del estudiante de una lengua extranjera. Se valora la adquisición del lenguaje como una actividad creativa respaldada por una tendencia innata que posibilita deducir las reglas de una lengua a partir de los datos presentados. En esa teoría los errores son considerados indispensables e ineludibles en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, de la misma forma que ocurre en la adquisición de la LM.

4. ESTUDIOS SOBRE INTERLENGUA

Tras los modelos de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores, surgen los estudios sobre Interlengua (IL), que se puede definir como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje. Es importante decir que se construye de forma procesal y creativa, considerando los errores como muestras de las estrategias de aprendizaje. Es diferente tanto de la lengua nativa como de la lengua meta y se caracteriza por tener una gramática poco estable, en continuo cambio y que está constituido por un conjunto de reglas de la gramática de la lengua meta. El modelo de la IL introdujo una variación, analizando el conjunto del enunciado producido por el alumno, es decir, tanto sus errores como sus producciones correctas en

lo oral y en lo escrito. No obstante, en este estudio vamos a trabajar solo con la producción escrita de los alumnos brasileños de nivel intermedio, y nos detenemos en los errores que son causados, probablemente, por la interferencia de su lengua materna.

El autor que consolida el término *interlengua* es Selinker en 1969 y posteriormente lo generaliza en (1972) para referirse a un sistema lingüístico no nativo utilizado por el aprendiz al intentar expresarse en la lengua meta en las varias etapas de aprendizaje, o sea, es un sistema intermedio entre la LM y la LE, que constituye un lenguaje autónomo que el alumno utiliza para alcanzar sus objetivos comunicativos. En este contexto cabe resaltar los estudios de Licerias (1992, p. 83):

El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una LE no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa lengua objeto (LO) que intentará expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos *interlengua* a este sistema lingüístico.

Es como si los estudiantes crearan sistemas que se aproximan gradualmente a la lengua meta y varían según el nivel de dominio de esa lengua y también por su experiencia de aprendizaje. En los estudios de otros autores son utilizadas otros nombres para denominar la *interlengua*, como en Corder (1971) que emplea el término *dialecto idiosincrático*, es decir, un dialecto peculiar de la lengua meta siendo diferente en muchos aspectos de la lengua que se quiere aprender y, puede presentar algunos rasgos de la lengua materna, además de ser transitorio, ya Nemser (1971) utiliza el vocablo *sistema aproximado*, entre otros.

5. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Para la realización de esta investigación seleccionamos un *corpus* constituido por 70 redacciones elaboradas por alumnos de la Universidad Federal de Paraíba, que asisten al curso de idiomas ofrecido por el Departamento de Lenguas Extranjeras Modernas

(Delém) a todos los alumnos de la institución y a la comunidad. De esa forma, hay alumnos de las más variadas carreras, que estudian desde el nivel básico hasta el avanzado.

Partimos de la hipótesis de que *alumnos de nivel intermedio, aunque detengan un conocimiento satisfactorio sobre las normas gramaticales de lengua española hacen usos de los conocidos errores fosilizados, principalmente aquellos relativos a la estructura verbal*. Para llegar a la confirmación, fueron entrevistados 3 grupos: el grupo de preparación para el Dele Intermedio (18 alumnos); Español IV (24) y Español V (28).

Los textos fueron desarrollados durante las propias clases del curso, siguiendo la orientación que deberían ser estructurados en torno de 25 líneas. Establecemos temas de orden subjetivo, con el objetivo de que las ideas fluyeran con mayor naturalidad y libertad. De esa forma pedimos que los aprendices crearan un texto, siguiendo unos de los siguientes temas: *Mis vacaciones, Mi familia o Mis proyectos profesionales*. Pensamos, ser estos, temas que todos los estudiantes podían escribir fácilmente, lo que, probablemente, no podría ocurrir caso si hubiera elegido temas más formales, alejando el alumno de la realidad de su escrita. De esta manera, podemos saber lo que el alumno domina, cómo piensa en una lengua extranjera, valorando, consecuentemente su riqueza de léxico y de gramática, observando también los casos de interferencia de la lengua materna con el objetivo de conocer su competencia lingüística. Preferimos trabajar con un tema semi-guiado, pues el alumno se muestra más motivado a la hora de redactar un texto en español, reconociendo más profundamente sus propias exigencias. En definitiva, el alumno se centra más en el mensaje que va a transmitir, porque puede elegir un tema con que más se identifica, es decir, temas más interesantes que tiene que ver con su realidad subjetiva y social.

Tras la lectura y detección de los errores en todas las composiciones, iniciamos la fase de transcripción de las composiciones para facilitar el análisis de los datos. A principio habíamos pensado en analizar un total de 100 redacciones, pero como constatamos una gran diversidad de errores, sentimos la necesidad de delimitar, restringir y, con eso, profundizarnos en aquellos que se mostraron más relevantes para la investigación, es decir, los desvíos morfosintácticos que atingen con más frecuencia los verbos. De ahí, analizamos la población estadística de 70 redacciones. La edad y el sexo no son relevantes en nuestro trabajo, por eso no observamos dichos aspectos. Nos gustaría señalar que, a

pesar de que el uso del diccionario era optativo, hemos encontrado una alta cantidad de errores ortográficos y de léxico, sin embargo no constituyen objeto de nuestro análisis.

Los profesores de cada grupo entregaron las redacciones y tuvieron la preocupación de explicar y establecer las instrucciones necesarias para la compilación de las redacciones. Preferimos que el propio profesor del curso dirigiera el trabajo de campo, una vez que está más habituado y conoce a los estudiantes didácticamente. Para la realización de esta actividad se dispuso de una hora de clase. No informamos a los alumnos el real motivo por el cual estaban escribiendo. Para crear un ambiente, hasta cierto punto natural, se creó el pretexto de que la redacción sería una forma de diagnosticar el dominio que detenían sobre la lengua española. Los datos de nuestros alumnos están relacionados con los tres cursos, como ya mencionamos anteriormente, y fueron recogidos en julio de 2007.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Es importante recordar que el objetivo de nuestra investigación es detectar los errores más frecuentes de los alumnos brasileños cuando estos están insertados en el proceso de aprendizaje de la lengua española, principalmente con relación a los verbos.

El estudio envolvió sólo el análisis de los errores verbales más frecuentes detectados en el *corpus* y que, en la mayoría de las veces, preocupan a gran parte de los profesores de español: los que atingen a las formas nominales (infinitivo, gerundio y participio); los que envuelven el verbo gustar; que afectan el uso del *si* condicional y finalmente los errores que se vinculan al verbo tener cuando éste se presta a la formación de los tiempos compuestos. Es importante recordar que esos desvíos son causados generalmente por la influencia que la lengua materna tiene sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de que los textos presenten problemas de orden ortográfico latente (grafía de las palabras), concordancia, régimen verbal entre otros problemas, no realizamos reflexiones sobre esos desvíos, ya que eso interferiría en el objeto principal de nuestro análisis. De esa forma no cabe en este trabajo la corrección de esos errores, sino la identificación de problemas de orden morfosintáctico que envuelven el elemento verbal

dentro del contexto en que se presentan. Como trabajamos aquí, con dos lenguas que comparten la misma raíz, la interferencia de la lengua materna, tanto en la producción escrita como en la oral, en el aprendizaje de la lengua extranjera es un hecho natural e inevitable.

Dichas reflexiones son reforzadas por Masip (1999, p. 10) cuando éste afirma que:

La conciencia de la diversidad constituye el primer paso: tras percibir las particularidades del código lingüístico español, el brasileño puede ir superando sus dificultades, a la vez que adquiere nuevas habilidades lingüísticas.

Hace falta decir que no consideramos el error como una trasgresión, ya que es una muestra del aprendizaje del alumno. Y en nuestro trabajo, vamos a poder observar cuales son los problemas que los alumnos brasileños presentan en el nivel intermedio, debido a la interferencia de la lengua portuguesa. Como mencionamos en los estudios de interlengua, que es la actual forma de concebir los errores, el error es considerado como algo creativo y único de cada aprendiz, y a su vez es algo positivo que ayuda al profesor a percibir que aspectos de la gramática de la lengua les resultan difíciles a los alumnos.

6.1. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS BRASILEÑOS

Indudablemente, la enseñanza de los verbos constituye un desafío para los profesores, sean ellos de portugués o de español. En el caso de estos últimos, cuando tienen como público los alumnos brasileños, surge una dificultad mayor, los errores provenientes de la semejanza entre las lenguas. El verbo, como “columna vertebral” de una lengua, va a absorber gran parte de estas similitudes entre esos dos idiomas. Para Bechara (2000) el verbo constituye la unidad de significado categorial que se caracteriza por ser un molde por el cual su significado léxico organiza el hablar. Es una categoría gramatical que indica acciones, estados o procesos, tanto reales como imaginarios. El portugués y el español tienen los mismos modos: indicativo, subjuntivo, imperativo y una serie de formas nominales. Pasaremos a partir de ahora, a describir en que instancias verbales, en el *corpus* analizado los errores se hacen presente.

Sobre la utilización del infinitivo, los datos muestran que los errores del grupo de preparación al DELE, fueron excesivos, ultrapasando la margen de los 80%. Son resultados relevantes, una vez que está constituido por alumnos que ya finalizaron todos los niveles o que están terminando el curso. Eso implica, teóricamente, que esos aprendices deberían ya haber erradicados dichos tipos de errores, lo que es negado por el estudio. Es importante decir que el DELE aparece, en la cartografía educacional de la Universidad Federal de Paraíba, como un curso de gran importancia a medida que prepara aquellos que desean el Diploma Intermedio de la Lengua Española.

Ya con relación al uso del gerundio detectamos que los tres grupos no dominan efectivamente el uso de esta estructura verbal, a lo mejor, por ser una forma no muy utilizada en las relaciones cotidianas informales. Es verdad que la influencia de la lengua es un hecho decisivo para la ocurrencia de estos errores, pero el porcentaje superior a 70 % en todos los grupos indica una fosilización que merece una atención especial.

El participio, a su vez, constituyó la forma nominal más utilizada correctamente. La explicación se debe, posiblemente, a la semejanza de las construcciones en portugués y en español. Las dos lenguas comparten la misma subdivisión, y presentan la misma desinencia que marca el participio regular (-do). En ese caso, esa interferencia puede haber contribuido para el uso correcto de las formas de participio.

Los resultados obtenidos también nos posibilitaron hacer algunas reflexiones sobre el uso del verbo gustar. La cantidad de las infracciones cometidas no ultrapasaron los 45% por ciento. Es un tipo de error bastante frecuente en los niveles iniciales, pero el análisis demostró que aún están presentes en el nivel intermedio. El porcentaje de error, puede ser considerado pequeño, caso se aprehendan los datos superficialmente. Si tomamos en consideración, que esta construcción ya es trabajada desde que el alumno empieza a entrar en contacto con el idioma, evidentemente que la realización de esta infracción en niveles más avanzados es un factor preocupante.

Las infracciones en relación al *si condicional* se mostraron más latente en el grupo del DELE. Más una vez, se reveló un dato preocupante que debe ser investigado y solucionado por el profesor. No es admisible que los aprendices, en ese nivel, sigan verbalizando errores cristalizados que ya deberían haber desaparecido en estratos anteriores. Merece ser señalado, aquí, el desempeño de los alumnos que forman el grupo de español V. Ellos fueron los que menos transgresiones cometieron. Sin embargo, hace

falta aclarar que la cantidad de ocurrencias no debe ser analizada aisladamente. Es preciso asociarla a la naturaleza del error. En ese sentido, aunque 39% pueda ser considerado un porcentual bajo, cuando analizado en relación a la clase de error, constituye una infracción que necesita ser revista. Estar en español V ya presupone un dominio considerable de la gramática del idioma.

El uso de los tiempos compuestos también presenta incoherencias que merecen ser señaladas. Su construcción, a pesar de no ser difícil, requiere cuidados. Lo que percibimos, a través de los análisis, es una influencia demasiado fuerte de la lengua materna. Como en portugués, el uso del tiempo compuesto es frecuente con el empleo del verbo tener, y además, el verbo haber constituye una estructura propia de las relaciones formales y escritas, los alumnos van a asumir la construcción portuguesa en vez de la organización exigida por el español. Los datos explicitan que todos los grupos infringieron la estructura compuesta, utilizando el verbo tener en lugar del haber.

Y por fin, con relación al uso de la perífrasis verbal, podemos llegar a la conclusión de que la trasgresión también es acarreada por la transferencia de estructuras de la lengua portuguesa. Aunque los alumnos comprendan fácilmente que, en español, la estructura constituida por el verbo *ir + a + infinitivo* es la que debe ser utilizada, esa construcción les suena raro a los alumnos brasileños, una vez que en su lengua materna, no están acostumbrados a utilizar una preposición separando los dos verbos. Además, los datos examinados muestran que los niveles de español IV y español V están equiparados. La desproporción ocurre cuando observamos la cantidad de errores cometida por el grupo del DELE. Estos son responsables por 83% de la ocurrencia. Es casi el doble de lo que cometió el grupo de español IV.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Todos los profesores de lengua extranjera saben que en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, los estudiantes enfrentan muchas dificultades y la función de los docentes es ayudarles a superarlas. Los profesionales involucrados en la enseñanza de una segunda lengua deben estar conscientes de que el proceso de aprendizaje de un idioma no nativo es una sucesión de estadios por los cuales el aprendiz tendrá que pasar para

conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación. Ese itinerario, para ser satisfactoriamente realizado exige la aprehensión y la construcción de conocimientos gramaticales, léxicos, funcionales y culturales.

Es evidente que en los primeros niveles, los alumnos sienten la necesidad de ajustar las nuevas estructuras lingüísticas que están aprendiendo con aquellas típicas de su idioma, haciendo las adaptaciones necesarias. Esa actitud no puede ser ignorada, ya que es resultado de asociaciones lógicas que son pasibles de ser comprendidas, explicadas y solucionadas. Cabe al docente, por lo tanto, acompañar la utilización de ese “método” desarrollado por el alumno, para que no se perpetúe el uso de estructuras fosilizadas que, más tarde, serán difíciles de ser abandonadas. La cristalización de determinados errores ocurre, principalmente, cuando las lenguas comparten semejanzas intrínsecas, como es el caso del español y del portugués.

Para intentar resolver dichas dificultades el profesor debe concienciar al aprendiz de que, a pesar de que las lenguas presenten similitudes marcadas, tienen peculiaridades que las distinguen considerablemente. Realizado este paso, hace falta que el educador proponga actividades que deben ser hechas en todos los niveles, trabajando la interferencia que está presente en todos los estratos de la enseñanza. Por fin, es importante que se motive al alumno a comunicarse, aunque sea difícil, en la lengua que está dispuesto a aprender, lo que es una manera de mostrar la diversidad estructural del nuevo idioma. Es necesario, también, la reflexión por parte de cada alumno acerca de su interlengua, acción que le permite conocer sus errores personales y, consecuentemente, corregirlos y superarlos. Es fundamental el contacto con los medios de comunicación y la lectura asidua de todo tipo de texto en la lengua meta.

Los análisis nos permitieron concluir que la interferencia de la lengua materna ocurre aun en los niveles intermedios, donde se presupone, debido al grado de conocimiento de los aprendices, que desvíos de esa naturaleza no sean más cometidos. Muchos profesionales cierran los ojos para ese problema, a lo mejor por comodidad, o aun por falta de conciencia, permiten que sus alumnos cambien de nivel, perpetuando los desvíos ya fosilizados. Ese análisis constituye un estudio inicial y tomó en consideración sólo algunas variables. Es evidente que posteriormente podemos profundizarla. Sin embargo, constituye una fuente relevante de investigación para los profesionales

involucrados en la enseñanza del español para lusohablantes. Como también para lingüistas, profesores de portugués y alumnos interesados en comprender mejor sus errores.

REFERENCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

CORDER, S. P. **Idiosyncratic Dialects and Error Analysis**. In: *IRAL* 9: 147-160, 1971.

FRIES, C. **Teaching and Learning English as a Second Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

GARGALLO, Isabel Santos **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. 1. ed. Madrid: Síntesis, 1993.

LADO, R. **Linguistic Across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

LICERAS, J.M. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor. Dis. S. A, 1992.

LLEAL, Coloma. **La formación de las lenguas romances peninsulares**. Barcanova: Barcelona, 1990.

MASIP, Vicente. **Gramática español para brasileños (Tomo I)**. Barcelona: Difusión, 1999.

_____. **Gramática histórica portuguesa e española**, São Paulo: EPU, 2003.

NEMSER, W. Aproximative system of foreign language learners. In: *IRAL* 9: 115- 123, 1971.

SELINKER, L. "Interlanguage", en *IRAL*, 10, pp. 209-231,1972.

A ABORDAGEM LITERARIA INFANTIL EM MANUAIS PARADIDÁTICOS DE ELE

Jonathas Gomes da Silva (UFCG)

Angélica Rose da Silva (UFCG)

Kariny Dias de Oliveira (UFCG - orientadora)

Resumo: Devemos pensar no ensino/aprendizagem de literatura infantil como algo que possa vir a despertar nas crianças sua capacidade imaginativa e que possa influenciar no modo como elas vêem o mundo ao seu redor. Quanto mais cedo à criança entra em contato com determinada língua, maiores são suas chances de desenvolvimento no que reportar-se ao seu aprendizado, por tanto, faz-se necessário pensar a respeito de como deveria ser a concretização dessa aprendizagem e quais métodos poderiam ser utilizados através da inserção dessa literatura nesse nível de ensino. Por meio da disciplina *Estagio Supervisionado* destinado para crianças, foram desenvolvidas investigações por meio de observações e práticas aplicadas em uma escola de ensino infantil na cidade de Campina Grande /PB, buscando refletir sobre algumas estratégias didáticas de como trabalhar a literatura infantil em sala de aula de E/LE (Espanhol Língua Estrangeira) de forma dinâmica. Para tanto, objetiva-se refletir sobre como a inserção do lúdico dentro do ensino da literatura infantil voltada para E/LE pode ser trabalhado, podendo, por sua vez, propiciar um desenvolvimento crítico e imagético no leitor. Esse trabalho servirá como base metodológica para os professores em formação que por ventura desejem trabalhar o tema aqui exposto e caracteriza-se como um estudo de caso tendo seus pressupostos teóricos em: Costa (2007), Cunha (1983), Lago (2011), entre outros. Acredita-se que as ideologias apresentadas neste trabalho contribuem para conjecturar sobre a abordagem da literatura infantil no que concerne ao modo de aprender/ensinar de uma Língua, seja ela materna ou não.

Palavras-chave: Literatura infantil; Ensino/Aprendizagem; E/LE; Livros paradidáticos; Lúdico.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a linguagem em quanto sistema simbólico surge especificamente da necessidade que o ser humano tem de se comunicar, interagir e relacionar-se com seu próximo, assim, através de muito tempo se construíram os vínculos socioculturais que hoje conhecemos e que a cada dia se tornam mais e mais influentes em nossas vidas. Entender o sistema linguístico representado através da “língua do outro” e até apropriar-se da mesma, torna-se uma questão não só de inclusão ou de status, mas sim, uma peça fundamental para o bem social, ético e econômico. No entanto, compreendemos que aprender ou adquirir uma nova língua, uma língua estrangeira, tampouco será uma tarefa fácil, já que a compreensão do ser adverso, do outro, da sua cultura, não se dá de maneira passiva, natural ou rotineira, mas ao contrário, nos força a assumir uma nova identidade.

Portanto, percebemos o quanto se tornaria necessário um olhar especial para aplicação uma LE (Língua Estrangeira) no ensino infantil, justo porque, a criança é um ser observador, internaliza e se apropria de tudo aquilo que viu e ouviu no seu cotidiano, recriando e atribuindo significado, e também porque esta fase é marcada pelo processo de desenvolvimento cognitivo, e é de se esperar que tampouco tenhamos consolidado o nosso próprio sistema linguístico, o que por sua vez, e entre outros fatores, acaba propiciando a incorporação dessa nova língua, já que não existe nessa situação a quebra de um sistema estruturado como ocorre com indivíduo adulto. Nesse sentido e com base nas teorias que se discutem a aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos afirmar que quanto mais cedo se coloca uma criança em contato com determinada língua, maiores são as chances de obtermos êxito no que concerne ao seu aprendizado futuro, até por uma questão de lógica, já que quanto mais insumo (amostra de língua meta) de uma LE for apresentado maiores são as chances de aprendizado conforme apresenta (KRASHEN,1987) assim, se justificaria a importância de se iniciar, ao menos introdutoriamente, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira desde os períodos iniciais da vida.

A pesquisa foi realizada em uma turma de uma escola de ensino infantil na cidade de Campina Grande, através da utilização do livro paradidático *Gilda para chicas y chicos* da editora Chirimbote, na qual tomamos por base os autores os quais nos dedicamos a estudar as metodologias, valorizando o lúdico como impulso para a inserção

de literatura estrangeira nessa fase. Observamos 18 crianças com quatro anos de idade, e desde nosso primeiro contato percebemos a importância da utilização do lúdico em sala, uma vez que elas não conseguem manter a atenção em algo por muito tempo. Pensando nisso, desenvolvemos a história de Gilda (da coleção infantil antiprinças) que utiliza de metáfora para apresentar a história de uma princesa real, para tanto, utilizando marionetes a fim de fazer uma representação dos personagens encontrados no livro trazendo-os para a vida real, pois, além de atrairmos a atenção das crianças de forma visual e lúdica, conseguimos induzir situações favoráveis a interação para que pudéssemos adentrar nos aspectos linguísticos que queríamos impor (léxico e vocabulário). Adotamos como recurso principal a narração e o diálogo dos personagens, e enquanto desenvolvíamos a narrativa, introduzíamos o léxico em língua espanhola através de alguns exemplos de “saudações e despedidas”, de forma simples, e de fácil assimilação que se dispunham entre as falas dos personagens, diante disso e conforme esperávamos, os alunos foram muito participativos e mostraram um considerável interesse com a proposta que estávamos expondo. Logo depois de desenvolvermos toda essa etapa, fizemos uma atividade de pintura relacionada a ela, e, por fim, trabalhamos uma canção na língua espanhola que os permitiu não só assimilar vocabulário, mas também se divertir.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estar e interagir dentro do ambiente de sala de aula é um grande desafio que deve ser conquistado pelo professor juntamente com o aluno no processo ininterrupto que envolve o ensinar e o aprender. Enquanto professores, temos a missão de formar indivíduos autônomos e capazes de desenvolver um pensamento crítico. É interessante ressaltar que quando se trata de crianças devemos ter uma maior atenção, uma vez que, eles se distraem com facilidade, por isso é importante que o professor saiba como desenvolver estratégias que possam vir a ajudar no processo de ensino/aprendizagem, e se tratando de um primeiro contato com uma língua estrangeira estudada isso se resalta ainda mais já que não se trata apenas de entender uma estrutura linguística diferente, mas também de compreender os aspectos extralinguísticos que a envolvem como a cultura ou os costumes de determinado povo, tal como sugere Elzimar Goettenauer (1983) “Aprender uma língua estrangeira é compreender outro mundo e admitir as diferenças

individuais, culturais e conviver bem com elas, sem discriminações, em suma, colocar-nos no lugar do outro.”

Acreditamos também, que no ensino infantil podemos explorar bem a afetividade dentro do ambiente de sala de aula, tendo em vista que estamos trabalhando num ambiente no qual o público se apresenta de maneira um pouco mais sensível ao que é empírico, como explica Lago (2011) “Os fatores afetivos [...] afetam a forma como a LE é incorporada à mente do aprendiz. Eles formam a estrutura básica para os processos físicos e psicológicos do cérebro envolvidos na aprendizagem de LE” Portanto, fica-nos claro que utilizando como suporte teórico a introdução referente à literatura infantil para a aprendizagem de uma LE, podemos refletir sobre como oferecer às crianças algo que lhes proporcione prazer e que desperte sua capacidade imaginativa além assim como o gosto pela leitura, podendo interferir de forma positiva na forma como vêem o mundo que as rodeiam, podendo também mostrar-lhes um direcionamento para poderem tornassem cidadãos críticos dentro da sociedade que vivem, visto que, segundo Antunes (1983) “o livro é que educa”. Ainda dialogando com alguns teóricos de grande nome dentro da literatura e ensino de uma LE, Costa (2007, p.30), enfatiza que:

Essa diversidade precisa integrar o conhecimento dos professores, para que possam melhor desenvolver os trabalhos com seus alunos. Essa atividade, fruto de um saber mais profundo, pode criar no leitor criança as bases para que, mais tarde, mesmo que ele esteja afastado do ambiente escolar, possa atribuir aos textos lidos valor e importância.

Segundo a autora, a literatura é uma porta para o desenvolvimento imaginário de quem a lê, devendo ser introduzida desde as fases iniciais. Sabemos que cada indivíduo possui uma capacidade de compreensão diferente, e que quando se trata de crianças, a atenção deve ser maior, uma vez que eles se dispersam com muita facilidade. Sabendo disso e refletindo a respeito, a forma como o professor incentiva seus alunos é um dos fatores determinantes na formação de futuros leitores, e que por isso, devemos pensar em metodologias que consigam atraí-los, de forma que, tomem gosto pela leitura, fazendo dela algo presente em sua vida. Porém, é necessário que o professor seja capaz de renovar-se, revisando suas práticas de ensino, e observando os efeitos que ela produz, sabendo que a aula requer agilidade e questionamento constante, por isso é importante que ele saiba como desenvolver tais estratégias que venham a facilitar e ajudar no processo de ensino/aprendizagem, além de contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, refletindo na forma como vêem e agem no mundo ao seu redor, e construam vínculos,

porque é de fundamental importância que as crianças tenham confiança em quem está ao seu lado.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa é bibliográfica e de estudo de caso realizado num âmbito escolar de ensino infantil na cidade de Campina Grande – PB com um grupo formado por alunos de basicamente quatro anos, sobre tudo que estudamos referente ao tratamento da literatura no âmbito do ensino infantil, optamos por utilizar a coleção das *Antiprincesas*, especificamente o quinto livro da série, chamado *Gilda para chicas y chicos*, o qual propõe uma perspectiva inovadora e diferente da comum, que como sabemos muitas vezes é marcada por enfatizar protagonistas homens, ou princesas herdeiras de grandes riquezas e residentes de castelos magníficos que em muito distanciam-se do contexto real em que está inserido o leitor, além de apresentar uma demasiada superficialidade narrativa, como explica Antunes a respeito desse tipo de vertente onde, “*o autor força uma simplicidade, não só na arquitetura da obra, mas sobre tudo na linguagem, cujo o artificialismo não passa despercebido aos meninos*”. Antunes 1983 (4, pg. 72). Assim, esta coleção se destaca ao abordar vários temas que compõem não só aquilo que envolve o contexto real em que estamos inseridos, como também aspectos sociais, culturais, e assuntos que exigem um pouco mais de atenção, como a própria morte, ou a família.

Portanto, para desenvolver nossa proposta nos apropriamos do gênero teatro de fantoches, buscando inferir algo mais visualmente interessante e lúdico, seguindo, pedimos para que as crianças se sentassem em um círculo e que prestassem muita atenção ao que seria apresentado, evidenciando, é claro, a proposta da obra, que por se tratar de uma história ambientada em outro país, iríamos conhecer um pouco de uma outra língua e de outra cultura diferente da nossa, logo após adotamos como recurso a narração e o diálogo dos personagens com as crianças, mantendo foco na interação conforme nos expõe Antunes (1983), sobre narrativa para crianças, “*a narração é mais agradável ao espírito infantil*”, acrescentamos a esses diálogos o léxico que escolhemos para introdução da língua meta, que foram as aplicações de saudações e despedidas, assim, pedimos para que as crianças repetissem as palavras que gradativamente íamos inferindo a narrativa da história além de acrescentar e esclarecer alguns aspectos regionais

referentes ao país da protagonista que no caso foi a Argentina. Por fim, utilizamos alguns eufemismos para que melhor entendessem assuntos de cunho mais delicado, que por ventura, ou melhor pensadamente, são expostos pela obra como noção de família, morte e religiosidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Voltando os olhos para mecanismos e métodos que viessem a facilitar o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente da língua espanhola, tomamos como base teórica: Costa (2007), Cunha (1983), Lago (2011), entre outros, todos estes estudados e discutidos dentro da disciplina *Estagio Supervisionado* destinado para crianças. Portanto através de eventuais observações e práticas podemos perceber que a utilização da vertente literária se sobressai junto aos aspectos lúdicos, por sua vez, tornando-se chamativos para os aprendizes dessa fase. Foi evidente a aceitabilidade das crianças a proposta que inferimos, bem como, sua participação e curiosidade ao tratarmos, mesmo que introdutoriamente, uma nova língua até então desconhecida por eles, nos surpreendemos que mesmo depois de um intervalo de dois dias entre as aulas práticas, eles conseguiram assimilar e expressar oralmente muitas das palavras que foram expostas nas aulas, além de internalizar alguns mínimos traços de pronúncia. No entanto, devemos salientar que mesmo assim, tivemos alguns impasses que não poderiam passar despercebidos, como por exemplo, a preocupação em manter a atenção deles conforme se realizavam as atividades, pois é característico dessa fase se dispersar com muita facilidade, e a forma como devíamos pensar em atividades que os ajudassem não só na assimilação da língua, mas também, na interação e na assimilação do que tinha sido apresentado.

5. CONCLUSÃO

Diante do exposto, nossa pesquisa possibilita uma reflexão acerca de metodologias que possibilitem a criança um aprendizado de uma LE, através do lúdico com a utilização da vertente literária, pois, à medida que expandem seus horizontes imaginários, maiores são as relações e interações que ela desenvolve com o mundo ao seu redor. Contudo, é necessário que o professor, enquanto mediador de conhecimento, seja reflexivo durante sua prática e esteja sempre apto a mudanças, uma vez que, cada sala de aula possui realidades distintas, e a forma como o professor ensina e incentiva seus alunos é um dos grandes fatores determinantes na formação futura dos leitores, desenvolvendo sua imaginação e o seu modo de pensar e agir no mundo que o cerca. Por fim, esperamos que nossa pesquisa possa vir a ajudar os professores em formação que tenham interesse e desejem trabalhar a partir dessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1983.
- GOETTENAUER, Elzimar. **Espanhol: língua de encontros**. In: SEDYCIAS, João (org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil passado, presente, futuro*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- LAGO, Neuda Alves do. **Um olhar pelos recônditos: Fatores afetivos e aprendizagens de línguas estrangeiras**. In: PINHEIRO-MARIZ, Josilene (orgs). *Língua Estrangeira para crianças: ensino – aprendizagem e formação docente*. Campina Grande: EDUFCEG, 2011.

Grupo de Discussão 11:

ORALIDADE E ENSINO



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO GÊNERO ORAL PALESTRA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS ORIENTAÇÕES DE ENSINO EM UM ARTIGO E DE PRODUÇÃO EM UM BLOG

Bianca Souza da Silva (UFCG)

Matheus Souza Santos (UFCG)

Edmilson Luiz Rafael (POSLE/ UFCG - Orientador)

Resumo: Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, no final da década de 1990, as diversas propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais. O presente trabalho surge da necessidade de uma reflexão e uma melhor condução do fazer docente especificamente no ensino do gênero oral palestra. Desse modo, o objetivo central desta comunicação é apresentar os resultados de uma análise comparativa entre a orientação de ensino do gênero palestra em sala de aula e a montagem de uma palestra em canais de comunicações diferentes, verificando se são consideradas adequadas, não adequadas ou parcialmente adequadas quanto as orientações desenvolvidas por Rafael e Silva (2016). Nesse sentido, propõe analisar o artigo intitulado “Gênero textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos” de autoria de Costa e Baltar (2009) e o blog nomeado “Nove passos para uma palestra matadora” de Ventura (2016), quanto ao tratamento do ponto de vista necessário à produção de gêneros orais. Fundamenta-se em teorias contemporâneas que evidenciam a importância do trabalho em sala de aula com o gênero supracitado (Dolz, 2004; Schneuwly, 2004; Haller, 2004; Rafael e Silva, 2016; Marcuschi, 2001; Barton, 2015). Diante disso, as orientações para o ensino e produção do gênero, encontradas no artigo e no blog, podem ser consideradas parcialmente adequadas. Contudo, o docente necessita ter um olhar aguçado de modo a perceber propostas que são adequadas, parcialmente adequadas ou não adequadas, para o ensino e produção em sala de aula, fazendo disto uma prática recorrente.

Palavras-chave: Palestra; Gênero Oral; Orientações.

1. INTRODUÇÃO

Há um tempo, a oralidade e a escrita eram tidas como opostas. Todavia, na atualidade, percebeu-se que os limites entre elas são quase indissociáveis. Por isso, desde a publicação dos PCNs, no final da década de 1990, as diversas propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais, que até então eram apagados para dar lugar unicamente ao gênero escrito. Todavia, é importante saber quais gêneros orais ensinar.

As palestras são um ótimo exemplo, dentro dos gêneros orais, que precisam ser ensinados e quase nunca são. Como não é ensinado, o costume é dizer aos alunos: “Sobre este tema, organizem uma palestra. Formem os grupos e apresentem no dia X.”. Essas orientações, muitas vezes insuficientes, costumam causar uma sensação de perda de tempo para todos os envolvidos. Com isso, esse gênero - instrumento importante para o desenvolvimento de apresentações orais organizadas, necessárias para atividades escolares e não escolares - muitas vezes é deixado de lado.

Por isso, este artigo, classificara-se como uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008), graduado em ciências sociais e pedagogia com doutorado em saúde pública pela USP, busca proporcionar maior familiaridade com a problemática, tornando-a assim explícita para o aprimoramento de ideias e análise de hipóteses. Portanto, nosso principal objetivo é verificar a se orientação proposta por professores está adequada ou não do ponto de vista do tratamento necessário a produção de gêneros orais.

O artigo está organizado de forma a expor o ensino dos gêneros orais, em meios digitais, uma vez que consideramos esse o meio mais acessível e procurado por grande parte dos estudantes, e também analisar a forma como o gênero palestra será desenvolvido. Esta pesquisa terá como base analítica o artigo intitulado A palestra no contexto de ensino: Evidências de competência comunicativa em produções de alunos, sob orientação de Rafael (2016) expôs a palestra no seu contexto de ensino ligado as evidências de competência comunicativa presente nas produções dos alunos.

2. METODOLOGIA

Seguindo-se o viés exploratório, expositivo e descritivo, o desenvolvimento dessa pesquisa se deu de forma qualitativa, para alcançar assim a melhor diferenciação entre a aplicação do gênero oral quanto ao ensino e quanto a produção.

Para isso, faz-se necessário o estudo do gênero oral e, especificamente, o gênero Palestra. Abordou-se então na pesquisa o caráter bibliográfico, para facilitar ao leitor a compreensão do tema e a aplicabilidade em sala de aula. Sendo este o caráter, o artigo foi desenvolvido tendo como fonte materiais já elaborados.

Por essa razão, sob a ótica do texto “A palestra no contexto de ensino: evidências de competências comunicativas em produções de alunos”, a pesquisa ocorreu por meio da verificação e da análise do artigo desenvolvido por Costa e Baltar (op.cit) sobre “Gênero Textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos”, graduandos da Universidade de Caxias do Sul.

Dado que na pesquisa também nos preocupamos em analisar a publicação do site: <<http://serpalestrante.com.br/como-montar-uma-palestra-matadora-epassos>>, em que o palestrante Ricardo Ventura, graduado em administração, traz o passo a passo da construção de uma “palestra matadora”.

Sendo assim, o respaldo teórico que possibilitou a análise efetiva dos meios apresentados está em Dolz (2004), Schneuwly (2004), Haller (2004), Rafael e Silva (2016), Marcuschi (2001) e Barton (2015) ao abordar o oral como texto e como construir um objeto de ensino. Por essa razão, optou-se por focar na adequação da orientação para o desenvolvimento necessário à produção dos gêneros orais.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O nascimento da sociolinguística enquanto ciência na segunda metade do século XX proporcionou diversas discussões acerca da divisão da língua enquanto falada e escrita. A fala até então em segundo plano tanto pela gramática tradicional quanto pela linguística estruturalista ganha força e a partir daí diversos estudos tem centrado em conceituar fala e escrita.

Segundo Marcuschi (2001) linguista e professor da Universidade Federal de Pernambuco a fala enquanto manifestação da prática oral, isto é, situada no plano da oralidade é adquirida naturalmente em situações informais do cotidiano, nas relações sociais e em contextos que envolva diálogo desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. A fala é a expressão biológica do corpo humano, é a representação do som sendo transmitida através do aparelho fonador.

De acordo com a explanação do autor a fala faz parte da atividade comunicativa que envolve o ser humano, além de representar a língua em seu uso real, tem como característica o uso da língua na forma de sons sistematicamente articulados e significativos, mas não apenas isso, também faz parte da língua falada a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Em contrapartida o professor emérito Barton (2015) desenvolve o conceito de fala considerando o advento da internet através da globalização. O mundo online permite diversas nuances até então impossibilitadas pelo meio e a fala em seu sentido literário é ampliada em sua semântica no mundo virtual, o escritor considera a fala como produto sonoro convergindo assim com Marcuschi, porém vai além desta definição, a internet amplia os inúmeros modos de combinar o verbal com o visual, bem como: as imagens, sons e gestos.

Diante disso Marcuschi (2001) em sua obra “DA FALA PARA A ESCRITA: atividades de retextualização”, aborda diversos conceitos, dentre eles contamos com o conceito de escrita, sendo compreendida enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento. Ultrapassa para o autor o valor de mera tecnologia. É um bem social indispensável para a diária. Todavia, ainda é muitas vezes entendida de forma errada, porque ela não é uma representação da fala. Pelo contrário, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, como tamanho e tipo da letra.

No cotidiano, as pessoas criam textos orais que podem ser transformados em produções escritas. Diante disso, Marcuschi (2001) estudou essas transformações e observou que ocorrem de forma involuntária pelos falantes de uma língua. Para o linguista, essas transformações podem ser concebidas como uma atividade essencial para produção de textos, pois, ainda que a fala e a escrita participem de um mesmo sistema linguístico, há características particulares na produção de textos tanto orais, quanto escritos. Marcuschi nomeou esse conjunto de transformações de retextualização.

Utilizando o gênero palestra que é o foco neste trabalho, nota-se diante das considerações de Marcuschi, a transformação que ocorre em uma palestra emitida oralmente, num texto que circule em um gênero escrito.

Conforme David Barton (2015) a oralidade e letramento adquire novos sentidos no mundo virtual. A oralidade é designada por ele como o significado a orientação fundamental para a linguagem como exercício de sentido, de modo que ela é considerada como um agrupamento de recursos que as pessoas utilizam para produzir sentidos de modo multimodal, já, o letramento são formadas por atividades próprias e, simultaneamente, participam de forma ampla de processos sociais. Segundo certifica a citação:

"O campo dos estudos de letramento tem sido importante para documentar práticas de letramento em várias esferas de vida. A pesquisa de práticas destaca certas metodologias; e, no âmbito dos estudos de letramento, são inestimáveis as abordagens qualitativas detalhadas." (BARTON, 2015, p.40-41)

O autor enfatiza que diante de tanta tecnologia as atividades comuns foram modificadas de modo que, com o surgimento do computador e da internet situações do cotidiano estão passando para a esfera online, como por exemplo, o planejamento de uma viagem, pois com o avanço da tecnologia é bem mais fácil solicitar uma hospedagem, através de um site ou de um aplicativo de celular, ou seja, a oralidade, letramento, fala e escrita possuem relações mais estreitas neste mundo globalizado.

Diante de toda a explanação realizada por Marcuschi (2001) e Barton (2015) pode-se destacar que a compreensão acerca da oralidade e letramento são fundamentais para desenvolver conceitos entre a fala e a escrita, de maneira que nenhum se sobrepõe ao outro, mesmo em um mundo globalizado, portanto, a língua não deve ser dicotomizada, pois, trata-se de práticas sociais e não de propriedades das sociedades.

Contudo, Rafael e Silva (2016), discorrem que é necessário enquanto professores e pesquisadores uma reflexão quanto a importância do ensino de gêneros orais no ambiente escolar. Entretanto, para fazer uso desta exposição é de extrema importância compreender a diferença entre oralidade e letramento, bem como fala e escrita, só assim o educador poderá fazer uso destes gêneros de forma satisfatória.

4. ANÁLISE DE DADOS

Os dados aqui apresentados são recortes de um artigo que tem como título: Gênero Textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos, publicado no ano de 2009 sob a elaboração da mestrandia Denise Ribas da Costa e orientação do professor doutor Marcos Baltar, ambos da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Assim como de um blog profissional produzido pelo o palestrante Ricardo Ventura com orientações sobre montagem de uma palestra.

Ambas têm em comum o papel fundamental de discorrer a respeito da exposição oral com foco na palestra, que será destacado nesta seção. O artigo citado acima, na sua introdução, aponta que os trabalhos com os gêneros textuais orais ainda são muito primários nas escolas, mesmo que, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja regra a inserção de tais gêneros, corroborando assim com Rafael e Silva (2016) ao explanarem que o ensino da oralidade formal é pouco explorado em sala de aula, tendo em vista que a fala é uma atividade menos complexa que a escrita.

Desse modo, Costa e Baltar (2009) apresentam este fator como um dos objetivos formulados para trabalhar o gênero oral em classe de jovens e adultos, porém, com o conceito que língua e fala não são dicotômicas, convergindo dessa forma com Rafael e Silva (2016) ao discorrem a respeito do descompasso que existe entre a teoria e prática, exatamente pelo fato de considerar língua e fala como divergentes.

Sob essa ótica, Marcuschi (2001, p.17) discorre que apesar de que seja "possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve", não significa dizer que a oralidade é eminente à escrita e, não traduz a convicção equivocada de que a escrita é derivada da fala, ou seja, essa afirmação corrobora com as expostas por Costa e Baltar, bem como Rafael e Silva.

Diante do exposto, segundo Costa e Baltar (2009), o objetivo de trabalhar exposição oral em sala de aula é auxiliar os estudantes para uma compreensão maior acerca das mais variadas formas de exposições orais com enfoque na palestra. Igualmente, Rafael e Silva (2016) expõe que a função da palestra é transmitir conhecimento e construir saberes.

A partir desse ponto os autores do artigo defendem que para os discentes obterem um bom desempenho no trabalho com palestras ou outro gênero oral faz-se necessário cultivar algumas habilidades, tais como: planejamento e organização, através de elaboração de roteiros, confecção de slides para ilustrar as falas dos mesmos, produção de esquemas, resumos, dentre

outros. Culminando com o que Rafael e Silva (2016) apontaram ao explanarem sobre a palestra ser um texto previamente planejado, geralmente na modalidade escrita, entretanto acrescentaram que esses fatores dependerão do tema, público alvo e tempo.

Contata-se, portanto, que as propostas defendidas por Costa e Baltar (2009) ao longo de todo o artigo condizem com as propostas elaboradas por Rafael e Silva (2016), bem como Marcushi (2001), uma vez que, proporciona aos docentes recomendações para uma elaboração de ensino pautado na explanação da exposição oral, trabalhando a palestra, porém não dissociando a fala da escrita, considerando cada uma em seus aspectos.

Por sua vez, Ventura (2016) com formação em administração de empresas, palestrante e Coaching Trainer em PNL, desenvolveu um blog profissional em que promete ensinar nove passos para uma “palestra matadora”, o mesmo relata que ao longo dos anos enquanto palestrante percebeu que todas as palestras seguem o mesmo roteiro, mesmo que sejam temas totalmente opostos.

O primeiro argumento que o mesmo utiliza é a criação de uma ideia, pois, segundo ele esse é o início de tudo. Destaca também a importância de realizar anotações por escrito referente as observações que surgirem. Neste contexto, podemos associar com as explicações realizadas por Rafael e Silva (2016) ao destacarem a importância da escrita para o planejamento da palestra, entretanto, os autores enquanto a organização dos passos da palestra, discorrem mais a respeito do posicionamento do palestrante no momento da exposição oral.

O segundo argumento que Ventura (2016) utiliza é a segmentação da ideia, ou seja, discorrer a respeito de um tema específico. Entretanto, neste aspecto o palestrante e administrador de empresas não está considerando aspectos, tais como: o público alvo e tema. O terceiro argumento disposto pelo próprio são os ganhos que o público obterá ao assistir a palestra, convergindo neste ponto com Rafael e Silva (2016), pois, eles defendem na disposição da exposição oral um objetivo, isto é, um alvo principal.

O quarto e quinto argumentos se baseiam no planejamento efetivo, tais como: se será necessário utilizar microfone, se o local tem energia, se será necessário utilizar Power Point, dentre outros. O sexto e sétimo fundamentos são: a execução do planejamento, com organização da fala prévia, concorda neste ponto com as discussões de Rafael e Silva (2016) ao defenderem que a palestra, no geral, é um texto previamente planejado.

O oitavo argumento pauta-se na necessidade de realizar um checklist antes da exposição oral, pois, dessa maneira estará evitando situações desagradáveis que por ocasião poderá surgir e o nono argumento é classificado por Ventura (2016) como o feedback do público para a sua palestra, isto é, o que os ouvintes acharam da exposição oral. Discorda-se assim de Rafael e Silva (2016) ao exporem que o último passo da organização da palestra deverá ser a conclusão da fala dos palestrantes apresentando sugestões para o público ouvinte, relacionadas aos temas discutidos.

Como podemos atestar, o blog profissional acarreta algumas divergências quanto a produção desenvolvida por Rafael e Silva (2016), uma vez que, os autores pautam mais na posição do palestrante no momento da exposição e o site disponibiliza passos antes da apresentação oral. Então, percebe-se que ocorre um certo distanciamento entre a teoria e a prática, como por exemplo, no quesito de tratamento do foco da palestra que Ventura (2016) não dispõe a retratar nas suas fundamentações, por fim, a orientação de produção está parcialmente adequada levando em consideração os aspectos citados anteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob esse prisma, percebemos que os materiais analisados apresentam uma boa didatização para trabalhar o gênero palestra em sala de aula segundo o embasamento teóricos de diversos autores consolidados, tais como: Marcuschi (2001), Rafael e Silva (2016), David Barton (2015), dentre outros. É evidente que em diversos trechos existem divergências entre a teoria e a prática, porém as convergências se sobressaíram.

Contudo, o mentor necessita ter um olhar aguçado perante as formas de serem abordados os gêneros orais, especialmente a palestra, sendo o nosso enfoque. É importante que o próprio professor possua embasamentos teóricos suficientes para só assim distinguir quais materiais estão com propostas adequadas, parcialmente adequadas ou não adequadas, para ensino e produção em sala de aula, fazendo disto uma prática recorrente e não apenas um meio de avaliação.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

COSTA, Denise Ribas da; BALTAR, Marcos. **Gênero Textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < <http://www.ucs.br>>. Acesso em: 27 de março de 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

VENTURA, Ricardo. **Como montar uma palestra matadora em 9 passos**. Disponível em: < <http://serpalestrante.com.br>>. Acesso em: 27 de março de 2017.

O GÊNERO DEBATE ORAL NA SALA DE AULA

Thamíris Sâmia Silva Santos (UFCG)

Ana Paula Sarmiento (UFCG- orientadora)

Resumo: Este artigo consiste numa reflexão resultante das atividades pedagógicas desenvolvidas no subprojeto PIBID-Letras-UFCG, em escolas públicas da cidade de Campina Grande - PB. Mobilizamos o presente estudo a partir do seguinte questionamento: de que modo o trabalho com o gênero debate oral pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de adequação e argumentação linguística? Nesse sentido, objetivamos verificar a aplicação de uma sequência didática, com ênfase nesse gênero, a fim de analisar de que modo o desenvolvimento dessas estratégias foram planejadas pelo professor na proposta de ensino, e concretizadas pelos alunos nas atividades práticas no processo de produção do gênero. Quanto aos procedimentos metodológicos, adotaremos o método qualitativo, para desenvolver uma pesquisa de caráter descritivo-explicativo e de natureza de campo e documental. Teoricamente, nos fundamentaremos em autores como Brasil (2016), Marianne, Cavalcante e Melo (2007), Machushi (2008), Rojo e Cordeiro (2004) e Dolz e Schneuwly (2004). Dados parciais nos revelam que o trabalho com gêneros orais em sala de aula, pode ser uma estratégia viável ao professor que pretende fazer com que seus alunos dominem habilidades de uso da língua em atividades escolarizadas e não escolarizadas.

Palavras-chave: Debate oral; Adequação linguística; Estratégias de argumentação.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo se constitui como uma reflexão resultante de atividades pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID/Letras-UFCG. Tal subprojeto está ancorado numa prática didática que presume o trabalho com os gêneros literários e textuais na sala de aula, a fim de possibilitar ao aluno o estudo dos textos nas suas mais diversas possibilidades de uso nos contextos comunicativos.

O PIBID/Letras-UFCG atua na cidade de Campina Grande – Paraíba desde o ano de 2012. Atualmente, no ano de 2017, atende alunos de três escolas públicas da referida cidade. Dentro desse contexto, a proposta de ensino aqui relatada foi desenvolvida em uma dessas escolas, com alunos de sexto ano do ensino fundamental II, em 2015.

Para mobilizar nossa discussão, nos propomos a responder o seguinte *questionamento*: de que modo o trabalho com a oralidade pode contribuir para o desenvolvimento de competências de adequação e argumentação linguística? Nesse sentido, *objetivamos, de modo geral*, analisar uma proposta de ensino com base no gênero debate, para verificar como se efetivou, na prática, o processo de produção desse gênero.

A *relevância* de tal pesquisa reside na possibilidade de se retomar a prática didática desenvolvida pela bolsista PIBID, conjuntamente com a professora orientadora e supervisora, para estabelecer um processo de retroalimentação entre o planejamento do professor em formação, a realização das tarefas na sala de aula, os resultados obtidos com as propostas de ensino e, a pesquisa com dados desse processo contínuo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A ORALIDADE EM CONTEXTOS DE ENSINO

Desde os primeiros anos de vida, as crianças passam pelo processo de aquisição da linguagem e começam a falar. Gradativamente, com o passar dos anos, ampliam o arcabouço vocabular e passam a expressar-se de modo mais desinibido, com ainda mais possibilidade

lexicais. A fala faz parte do cotidiano de todos os usuários ouvintes de qualquer que seja a língua. Como sabemos, diferentemente da leitura e da escrita, expressar-se através da fala é uma competência possível mesmo para aqueles que nunca visitaram o ambiente escolar, “a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia.” (Marcuschi, 1997, p. 120).

Enquanto a fala se caracteriza como “uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.” (Marcuschi, 1997, p. 126), a oralidade, por sua vez, pode ser definida como a competência com a qual se faz uso da fala a partir de condições de produção específicas, ela é: “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso.” (Marcuschi, 1997, p. 126).

Nesse sentido, urge a necessidade de se desmitificar a ideia de que estudar a oralidade em sala de aula é algo desnecessário, já que os alunos dominam o código linguístico com destreza para se comunicar socialmente através da fala. Após lermos o que nos diz Marcuschi, a despeito dessas duas habilidades, podemos dizer que o professor de língua portuguesa (LP) precisa estar ciente sobre a importância de o aluno aprender a manejar bem a língua oral em diferentes contextos, tanto escolares, quanto não escolares. Trabalhar a oralidade na sala de aula é preparar o aluno para expor-se em diferentes situações e ambientes, habilidade essa que transcende o componente LP, implica em melhor rendimento participativo em demais componentes escolares. É presumindo isso, que os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento que regula o ensino escolar básico no Brasil, instituído em 1998, defende o trabalho com a oralidade na sala de aula, estimando que:

“[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.[...]. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (Brasil, 1998, p.25).

Os alunos chegam a escola sabendo falar, mas precisam aprender a fazer uso da fala em situações adversas, tipificando a oralidade, assim como nos afirmam as autoras Cavalcante e Melo, “trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.” (2015, p. 89), reconhecendo-se, assim, o que teóricos como Bernard e Schneuwly, no âmbito dos seus estudos sobre gêneros, nos afirmam: “o desenvolvimento da expressão oral constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental.” (2004, p. 136). Dessa forma, a oralidade assume, em pé de igualdade com outras modalidades, como a leitura e escrita, sua relevância de estudo na sala de aula.

Diferentemente do que se acreditou por algum tempo, a oralidade não é o lugar do caos. Autores como os que já citamos reafirmam a perspectiva de que se expor oralmente não se constitui como um ato não planejado e sem propósitos claros, tal como os textos escritos, mas em outra dimensão, precisa ser minimamente bem estruturado, uma vez que:

Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de ‘especialista’, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido. (Bernard e Schneuwly, 2004, p. 184).

A comunicação oral exige do enunciador preparação pessoal prévia, o que o coloca em um lugar de condutor de informações entre interlocutores.

2.2. O GÊNERO DEBATE NA SALA DE AULA

O debate é um gênero previsto pelos PCN’s dentro do que se presume viável ao ensino fundamental II. Ele é um gênero de circulação social frequente, portanto, reconhecido pelos falantes para além dos gêneros ditos escolarizados. Sob o ponto de vista estrutural e funcional, ele se caracteriza em suma:

[...] como eventos que colocam, numa luta sem piedade, oponentes que tentam, por todos os meios – particularmente pela persuasão, pela teatralização, pelo sensacionalismo, pela verbalização de insultos e até semiverdades, ou, ainda, pela contradição – dominar, quiçá ridicularizar, o adversário. (Bernard e Schneuwly, 2004, p. 71).

Diante disso, acreditamos que o desafio de defender um ponto de vista frente a posicionamentos contrários de colegas no contexto de sala de aula, atendendo à estrutura do gênero debate, é um momento produtivo, sob o ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, de modo que oportuniza o desenvolvimento de competências frente ao desafio de argumentar, ser convincente ao outro e defender um ponto de vista de modo consistente.

As autoras Cavalcante e Melo (2015), atenta-nos ao fato de que os gêneros como exposição oral de aluno, seminário, debate regrado e entrevista radiofônica, dentre outros, são tipicamente textos situados dentro da prática pedagógica escolar, o que permite aos alunos contato direto com o contexto de produção e uso efetivo de tais gêneros, conferindo assim, ainda mais, possibilidade de aprendizado individual e conjunto dos sujeitos, já que é uma prática que exige exposição individual frente a uma discussão coletiva.

3. METODOLOGIA

3.1. TIPO DE PESQUISA

Quanto aos procedimentos metodológicos, adotaremos o método qualitativo, pois voltaremos nosso olhar à leitura dos dados para desenvolver uma pesquisa de caráter descritivo-explicativa que, segundo Moreira e Caleffe (2006), se valida como aquela com a qual o pesquisador não se restringe à mera categorização dos dados descrevendo-os, mas, ocupa-se em também explicar o corpus a partir de uma análise detida. Esta pesquisa será ainda de natureza de campo e documental, de campo, pois a coleta de dados ocorreu no ato da execução das atividades em sala de aula, e documental, pois retomaremos os arquivos de planejamento e registro escrito que encaminharam a proposta de ensino aqui referenciada.

3.2. SISTEMATIZANDO OS DADOS

Como este trabalho teve a origem dos seus dados numa prática de ensino, cabe pontuarmos algumas informações antes de adentrarmos a análise do corpus de modo propriamente dito. Para sistematizar os dados, descreveremos o processo didático de acordo com as aulas que foram ministradas, para tanto, faremos uso de imagens para demonstrar como o processo ocorreu, assim, analisaremos e apreciaremos os resultados obtidos.

A proposta de ensino, em análise, foi estruturada num conjunto de dez aulas, sendo assim, ao tratarmos de um encontro com a turma, estamos nos referindo a duas aulas em sequência, uma após a outra. Verifiquemos agora, como se estruturou o passo a passo do estudo e realização do debate com a turma.

No *primeiro encontro*, anterior a elaboração da proposta de ensino, fizemos com os alunos um levantamento de temáticas que eles desejavam estudar. Anotamos no quadro e fizemos uma votação para saber quais delas os alunos tinham maior interesse. “Pena de morte” foi a escolhida pela maioria. A imagem 01 demonstra esse momento, vejamos a seguir:

Imagem 01: encontro I



No *segundo encontro*, trabalhamos a apresentação do debate mediante uma aula expositivo-dialogada com uso de equipamento digital para reprodução de slides e amostragem de vídeos para exemplificar como funciona esse gênero. Na ocasião, tivemos boa receptividade dos alunos. Essa turma tinha como característica o hábito de se dispersar com conversas durante as aulas, o desafio aqui, foi justamente fazer uso dessa prática de exposição oral para contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Imagem 02: encontro I



No *terceiro encontro*, propusemos aos alunos realizar um exercício escrito e individual para verificação da aprendizagem. Os conhecimentos exigidos foram os que tinham sido trabalhados no encontro II. Os alunos aqui tiveram a oportunidade de tirar dúvidas, uma vez que auxiliamos cada um individualmente.

Imagem 03: encontro III



No *quarto encontro*, discutimos sobre o tema “Pena de morte” com a turma, suscitando a exposição oral da opinião pessoal. Para dar mais subsídios de argumentação aos alunos, levamos textos impressos com dados sobre a pena de morte em países que fazem uso desse modelo de punição, como também informações sobre o sistema constitucional brasileiro que não permite esse método. Sugerimos aos alunos que realizassem pesquisas para coleta de mais dados e confeccionassem cartazes que os ajudassem na exposição oral na aula seguinte.

No *quinto e último encontro*, conduzimos os alunos ao pátio da escola, separamos a turma em dois grupos: os que eram a favor da pena de morte e os que eram contra a pena de morte, escolhemos ainda, um aluno para ser o mediador do debate. Explicamos mais uma vez as regras do gênero, e promovemos um debate entre a turma.

Imagem 04: encontro V



4. ANÁLISE DE DADOS

Com a finalização da proposta de ensino já relatada, podemos dizer que o trabalho com gêneros orais na sala de aula é algo desafiador, pois é preciso manter o equilíbrio entre o que os alunos falam aleatoriamente e o que eles produzem de linguagem dentro do limite de produção do gênero que se está estudando. A grande questão reside no fato de fazer a turma compreender que essa tarefa não se trata de momento de interação despreziosa, dessa forma, cabe ao professor de LP, conduzir os alunos a desenvolverem competências de uso da linguagem oral, compreendendo o objetivo e relevância de tal tarefa. Sobre isso, destacamos um de nossos desafios nessa proposta: ao se estudar gêneros orais na escola, é inviável conduzir uma aula em silêncio, ou apenas através de exposição, na verdade acreditamos que seria um incoerência falar de oralidade sem praticá-la. Portanto, é preciso estar pronto para momentos de muita interação da turma.

Todavia, essa interação, só se tornará evidente se construirmos um ambiente aberto para ouvir o nosso aluno. Por isso, logo de início, no encontro 01, com a escolha da temática, embora não estivéssemos confortáveis para trabalhar a “Pena de morte”, optamos por acatar a sugestão dos alunos. A estratégia didática, nesse caso, era conseguir atrair os alunos para a discussão de modo mais prazeroso, permitir que eles contribuíssem para a proposta de ensino foi desafiante, o que resultou em aprendizado mútuo. Nesse sentido, verificamos que os alunos corresponderam com mais empenho durante a realização das atividades, se comparado a experiências anteriores, nas quais fizemos a escolha da temática pelos alunos.

Por considerarmos que todo trabalho de produção de gêneros exige muita familiaridade com a estrutura e funcionalidade social do texto com o qual se pretende desenvolver, que no encontro 02, nos atemos em realizar uma aula expositivo-dialogada para tratar das características mais precisas do debate. Como já era esperado, esse era um gênero conhecido pelos alunos dado a sua circulação social ser próxima dos brasileiros em épocas de candidatura política, nesse sentido, eles sempre relacionavam a alguma situação televisiva ou radiofônica que tinham acompanhado.

Ao longo do processo, pudemos observar que os gêneros orais são importantes objetos de ensino, eles fazem com que os alunos experimentem usar a fala em contextos específicos. Na realização do debate, na culminância, os alunos se organizaram voluntariamente segundo sua opinião de ser a favor ou contra a pena de morte. Todavia, para se colocarem diante do grupo que tinha uma opinião contrária, era preciso se respaldar de dados estatísticos, informações geográficas, sócio-históricas entre outras, o que levou os alunos a interpretar dados para poder argumentar e refutar uma opinião diferente da sua. Além disso, era preciso saber manejar a linguagem formal, e ter habilidades argumentativas para fazer réplicas e tréplicas satisfatórias. Logo, podemos dizer que os alunos desenvolveram, durante o processo, a compreensão de como se estrutura o gênero debate.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados revelaram que o trabalho com gêneros orais em sala de aula pode ser uma estratégia viável ao professor que pretende fazer com que seus alunos dominem habilidades de uso da língua em atividades escolarizadas e não escolarizadas. Permitiu-nos ainda perceber que uma vez que o gênero debate exigiria dos alunos argumentação para defesa

de opinião pessoal, abrir espaço para eles escolherem a temática foi um caminho que tornou o estudo mais prazeroso e fluente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 5ª. a 8ª. Série.** Brasília. SEF/MEC, 1998 Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> > Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. In:_____. **Da fala para a escrita.** Disponível em: < http://teleduc4.letras.ufmg.br:8000/cursos/diretorio/leituras_13_1/1%20Marcuschi%20Oralidade%20e%20Escrita.pdf > Acesso em: 27 de Novembro de 2017.
- MELO, Cristina T. V., CAVALCANTE, Marianne C. B. Gêneros orais na escola. SANTOS, Carmi Ferra, MENDONÇA, Márcia. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Disponível em < http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf > Acesso em 28 de Julho de 2015.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da pesquisa. In:_____. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69 – 95.

A ARGUMENTAÇÃO E A POLIDEZ NO DISCURSO POLÍTICO E SUA APLICABILIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iranice Aníbal de Lima (UFCG)

Ana Cristina Guedes de Araújo (UFCG)

Edmilson Luiz Rafael (POSLE/ UFCG - Orientador)

Resumo: O presente trabalho tem como foco a análise da presença de gêneros orais e argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa, especificamente no livro didático intitulado *Ser Protagonista* (2013) destinado ao segundo ano do ensino médio. Para iniciar as nossas discussões adotamos a língua na perspectiva de Bakhtin, uma atividade social que, como outros sistemas possui (ir)regularidades que devem ser adotadas como objeto de ensino nos diversos níveis de escolarização, tornando relevante o estudo tanto das regularidades da língua, da fala, enfim, da oralidade quanto “o incerto, o variável, o local, o histórico dentre outros elementos” (ARAÚJO, RAFAEL, AMORIM, 2013, p. 24) desta. Nesse sentido, selecionamos um gênero textual oral, a saber, o discurso político e analisamos trechos do discurso proferido pelo ex-presidente Inácio Lula da Silva durante a III Conferência pelo Equilíbrio do Mundo, em Itavana, 2013 e refletimos sobre a presença de gêneros como esse ou semelhantes, a exemplo, debates e audiências. Para fundamentação de nossa pesquisa abraçamos estudiosos como Bronckart (2007), Marcuschi (2005), Orecchioni (2006), Ribeiro (2009), dentre outros e, constatamos que, infelizmente, ainda é comum a ausência e ineficiência com que se abordam gêneros textuais orais em livros didáticos, tendo por uma das razões a incidência com que se utilizam os gêneros textuais escritos em nossa sociedade, considerados por alguns como superiores.

Palavras-chave: Argumentação e Polidez; Gêneros textuais orais; Debate político; Livro didático de Língua Portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

Nesta análise¹² tomamos o gênero textual discurso político como objetivo de estudo para verificar suas características constitutivas e como se dá a construção do discurso, enfocando dois segmentos: argumentação e polidez. A análise tem por objetivo, além da descrição do referido gênero textual, a identificação e presença deste no tratamento em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Diante dos objetivos propostos, visando uma maior compreensão da estratégia argumentativa e sua adequação ao âmbito escolar valemo-nos das contribuições de Ribeiro (2009), bem como, buscando aprofundar os conhecimentos no que diz respeito à polidez fazemos menção dos estudos de Orecchioni (2006).

Neste sentido, para analisarmos as estratégias linguístico-discursivas escolhidas pelos agentes-produtores, esses textos com o intuito de persuadir (convencer os agentes leitores/ouvintes por eles visados, usamos como texto base para desenvolver o estudo o discurso realizado e produzido pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na III Conferência pelo Equilíbrio do Mundo, em Itavana, no dia 30 de janeiro de 2013. Vale ressaltar que extraímos apenas alguns fragmentos do discurso, o mesmo está disponível no espaço virtual Instituto Lula, no site <http://www.institutolula.org/transcrição-da-primeira-parte-do-discurso-de-lula-na-3ª-conferencia-pelo-equilibrio-do-mundo>.

Diante disto, observaremos primeiramente os aspectos da polidez e posteriormente os argumentativos, por fim, como se dá seu tratamento no contexto de ensino.

1.1 AS NUANCES DO GÊNERO TEXTUAL E ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO

A partir dos estudos bakhtinianos, no que diz respeito à teoria da enunciação formou-se uma nova concepção da linguagem, antes tida em seu caráter estruturalista, isto é, a língua apenas como um sistema de códigos, isolada e individual. Desta forma, para Bakhtin é

¹² O presente artigo é um trabalho proposto na disciplina Estudos de Oralidade e Escrita ministrada pelo Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (2015.2).

entendida como uma atividade social, para ele, cada atividade humana requer utilização de tipos relativamente estáveis de gêneros.

E ainda, Marcuschi dá uma definição dos gêneros textuais:

{...} gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social dos sujeitos usuários da língua {...} os gêneros contribuem para ordenar as atividades comunicativas do dia a dia. {...} Caracterizam-se como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Eles surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais das sociedades grafocêntricas. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Nesta mesma via ideológica chega à sua noção de gênero, Bronckart (2007, p. 137) indica, inicialmente, seu conceito de texto: “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. O autor considera o texto como unidade comunicativa de nível superior, seja na modalidade escrita, seja na oral.

Ao conceber que a linguagem desenvolve-se na e para a interação, sustenta que os textos, na escala sócio-histórica, são, “produtos da atividade de linguagem em funcionamento”. Ou seja, nas formações sociais, indivíduos elaboram diferentes espécies de textos – os gêneros textuais – para facilitar o sucesso da interação e alcançar seus objetivos.

O discurso político pode ilustrar bem as palavras de Bronckart (2007) e Marcuschi (2005), pois se trata de um gênero cuja elaboração, realização e circulação estão relacionadas a uma atividade social, e é moldado de acordo com seu interlocutor e seu contexto de uso.

É um dos tantos gêneros que fazem parte do nosso cotidiano, mas este em especial neste ano está e estará em evidência devido às eleições. De certo modo, esse acontecimento nos dá uma oportunidade a mais para que possamos explorar melhor essa condição didática. Este gênero argumentativo e fortemente persuasivo, que alicerçado pelo ponto de vista do emissor ou do enunciador que o representa, compartilha informações que traduzem valores sociais, políticos, religiosos, ideológicos e outros.

Sendo o discursivo político de caráter argumentativo, em que o emissor tenta a todo instante convencer seu ouvinte/leitor, valemo-nos dos estudos da professora da Universidade Federal de Campina Grande (UGCG), Rosiane Marinho Ribeiro em seu livro “A construção da argumentação oral no contexto de ensino”, publicado pela editora Cortez, em 2009.

Conforme bem sintetiza esta autora:

Para ilustrar a importância do fenômeno da argumentação na comunicação humana, pode-se afirmar que, quando um bebê chora, mesmo antes de falar, estaria iniciando a aprendizagem de um processo de argumentação que, ao longo de toda a vida, passará a aperfeiçoar através do meio social (...). A vida em sociedade acarreta inúmeras ocasiões em que uns precisam convencer os outros a atender às suas necessidades e interesses, e abraçar suas ideias.

Desta forma, sabendo que a argumentação é tão presente nos mais variados discursos, observamos sua concretização no discurso do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Vejamos:

(FRAGMENTO 1)

“E nós falamos, falamos muito, **mas** não sistematizamos, do ponto de vista intelectual, o que queremos fazer como integração. É integração apenas econômica, comercial? É integração cultural? É integração física? É integração universitária? Nossas universidades, muitas vezes, nem conversam entre si (...) eu penso que é importante discutir integração na sua totalidade, **porque** isso contribuiria para mudar um povo, a história de nossa querida América Latina. A integração não pode ser somente um discurso em época de campanha eleitoral ou em reunião de chefes de estado.”

Neste trecho percebemos o quanto o emissor utiliza-se de recursos linguísticos para fundamentar seu discurso argumentativo, ou seja, os conectivos destacados funcionam como operadores, encadeando e dando valor aos enunciados. E Ribeiro (2009) cita os estudos de Koch (2000) a respeito dos conectivos, desta feita classificamos os do trecho acima como:

- Operadores conclusivos: e.
- Operadores de refutação: mas.
- Operadores de coordenação: porque.

Assim, com os enunciados produzidos por Lula, o interlocutor (tanto as pessoas que estavam na Conferência quanto aqueles que tiverem acesso ao discurso) será convencido sobre o valor da integração, ele apresenta o tema e argumenta sobre sua importância.

Em outro segmento Lula argumenta:

(FRAGMENTO 2)

“Mas Cuba tem um significado muito especial para todos nós latino-americanos, inclusive para os que são contra a Revolução Cubana. A força moral construída por esse povo em defesa da sua dignidade e da sua soberania faz com que, inclusive os que não simpatizem com Cuba, respeitem a força moral do povo cubano e do governo cubano (APLAUSOS NA PLATEIA).”

Acima percebemos que os conectivos não estão tão presentes, não há uma marcação visível dos argumentos, não estão tão condicionadamente articulados, “ou seja, podemos passar de uma frase para outra deixando implícitas outras frases” (RIBEIRO, 2009,p.33)” no entanto, não prejudica o interlocutor pois se pode concluir que “a força moral construída por esse povo em defesa da sua dignidade e da sua soberania” remete ao porquê do povo de Cuba ser especial.

Sem contar os aplausos da plateia que confirmam que as intenções de Lula, bem como os recursos que utilizou levaram o interlocutor às conclusões esperadas, ou seja, conseguiu persuadi-lo.

Mas o discurso político não só é construído de elementos argumentativos, outro aspecto de suma importância é a polidez. Segundo Orecchioni (2006, p. 77):

A noção de “polidez” é aqui entendida em sentido amplo, recobrindo todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal. Veremos que polidez assim concebida ultrapassa amplamente as famosas “fórmulas” apreciadas pelos manuais de convivência e etiqueta (grifos da autora).

A autora ainda afirma baseada no modelo de Brown e Levinson que todo indivíduo possui duas faces: a face negativa, que corresponde aos “territórios do eu” (território corporal, espacial ou temporal, bens materiais ou saberes secretos...) e a face positiva, que corresponde grosso modo ao narcisismo e ao conjunto de imagens valorizantes que os interlocutores constroem de si e que tentam impor na interação. Portanto, a polidez é utilizada para poupar ou valorizar seu parceiro de interação.

Quando partimos para o discurso político vemos que sempre estará presente o uso de adjetivos e de recursos linguísticos que valorizam o outro, como os casos em que político saúda os presentes na mesa de honra com palavras belas, por exemplo: ilustríssimos senhores, caros companheiros, colegas, etc.. Um recurso muito utilizado por Lula é:

(FRAGMENTO 3)

“Querido companheiro Armando Hart, diretor do Programa Martiano, **querido companheiro** José Ramon Balaguer, membro do secretariado do partido comunista de Cuba,

querido companheiro Rafael Bernal, ministro da Cultura da República de Cuba, nosso **querido companheiro** Adolfo Pérez Esquivel, prêmio Nobel da Paz, meu **querido companheiro** Hernandes Pardo, sub-diretor do Programa Martiano, meu **companheiro** Frei Betto, **meu querido companheiro** Rolando Alfonso Borges, chefe do Departamento Ideológico do Partido Comunista de Cuba, **meu querido companheiro** Pablo González Casanova, ex-diretor da Universidade Federal do México, Ignacio Ramonez, jornalista e escritor francês, Fernando Morais, que lançou seu livro ontem.”

Outro recurso da polidez são os procedimentos subsidiários que suavizam, ou seja, “meio de abrandar um ato ameaçador é anunciá-lo, valendo-se de um enunciado preliminar” (ORECCHIONI, 2006, p. 88). Um desses procedimentos são as interpelações, como neste exemplo:

(FRAGMENTO 4)

“Eu queria, primeiramente, pedir a paciência de vocês e pedir um minuto de silêncio em homenagem às vítimas da tragédia daquela discoteca no Brasil. Muito obrigado.”

Percebemos que o emissor faz o pedido de uma forma amena, bem como ao final não deixa a polidez positiva de lado, pois usa o “muito obrigado”.

Contudo, nos enunciados políticos não se ausentam as críticas, as refutações aos “adversários”, que ao usar a polidez negativa preserva sua própria face. Em alguns trechos, o ex-presidente recorre a tais recursos, analisemos:

(FRAGMENTO 5)

“Eu nem reclamo, porque, no Brasil, a imprensa gosta muito de mim, meu trabalho, sou um cidadão assim, só falam bem de mim, então não reclamo, a imprensa brasileira só fala bem de mim.” Neste ponto do discurso, Lula se autoelogiou, não utilizando a lei da modéstia, como pontua Orecchioni (2006, p. 96): “a polidez permite igualmente explicar o tabu que pesa sobre o autoelogio. Com efeito, em nossas sociedades é mal visto “vangloriar-se” (mesmo merecidamente), e isso em virtude de um princípio”.

No trecho a seguir iremos detectar que o ex-presidente não teve tanto cuidado em preservar a face do outro, no caso da imprensa e da elite brasileira, afirmando implicitamente que são contra a política de inclusão, contra a ascensão social dos pobres. Essa falta de preservação da face do outro é característica dos discursos políticos, pois ao escutar o enunciado o interlocutor concluirá que Lula é o melhor, ou que a esquerda é que se interessa pelas políticas sociais.

(FRAGMENTO 6)

“E eu nasci assim, cresci sendo assim e vou morrer assim, ou seja, deixando eles muito nervosos e irritando eles, porque o que eles não gostam na esquerda, não pensem que a imprensa não simpatiza com o Chávez somente porque ele usa uma guayabera vermelha, ou porque fala do sindicalismo do Século 21, não pensem que não simpatizam com Corrêa (INAUDÍVEL), de Evo Morales, de Cristina, de Pepe Mujica, entre outros. A verdade, nua e crua é que a elite, política e econômica dos nossos países não gostam de nós não pelos erros cometidos, mas pelos acertos, pela política de inclusão (APLAUSOS NA PLATEIA). No Brasil, então, gente, eles não suportam que os pobres viajem de avião. E os pobres no Brasil estão viajando de avião. Pobre de carro novo, inclusive, nem pense nisso. Pobre com conta bancária, imagina, é um horror”.

Diante do que foi exposto é evidente que o discurso político é construído por meio de vários recursos linguísticos, que irão permitir que o emissor chegue a seu objetivo. Um material tão rico como esse, pode e deve ser levado para as aulas de língua portuguesa. Certamente, esses materiais não estão nos livros didáticos e nem são abordados dessa forma, o que destaca ainda mais a necessidade de trabalharmos esse tipo de análise. O professor de língua portuguesa deve proporcionar aos seus alunos contato com os mais variados gêneros textuais para que o aluno possa conhecer, interpretar, escrever e recriá-los.

1.2 APRESENTAÇÃO DO GÊNERO DEBATE POLÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO

Tendo em vista o discurso político ser um gênero que se renova ao longo dos séculos em nossa sociedade decidimos tomá-lo como objeto de estudo e análise.

Como sabemos “o discurso é um meio de expor problemas, oferecer sugestões e conquistar o apoio ou a contribuição da população para as ações a serem tomadas em benefício de todos. Em geral, o discurso político adota a linguagem verbal. Esta, sem dúvida, é fundamental, mas, não exclui outras vias que, por vezes, são mais eficientes – como é o caso da comunicação gestual e a comunicação através de fatos” (MATHEUS, 2010).

No entanto, ao analisarmos o livro de Língua Portuguesa que faz parte da coleção Ser Protagonista, publicado em São Paulo, em sua 2ª edição, no ano de 2013, editado por Rogério de Araújo Ramos e que, por sua vez, atende ao 2º ano do ensino médio, tivemos a clara percepção que este não é um gênero frequentemente abordado nas práticas ensino-pedagógicas pelo livro didático, partindo do conhecimento que esse ainda não atenta o suficiente para os gêneros orais como para os gêneros escritos que são maioria, pois são considerados mais

relevantes para a formação do educando, levando em consideração que fazemos parte de uma sociedade na qual a escrita é predominante. Porém, há nesse livro didático gêneros semelhantes como o *debate regrado* (p. 368-375) e *fala em audiência pública* (p. 376-381). São gêneros que tratam a questão da argumentação, das escolhas linguísticas de preservação da face do outro (polidez), sem contar que refletem assim como o discurso político as características relacionadas à participação cidadã. Deste modo, tais gêneros ajudam na construção de um aluno crítico.

Para melhor compreendermos segue a definição de ambos os gêneros semelhantes ao discurso político que serão analisados: debate regrado é um texto produzido oralmente por um grupo de pessoas que exprimem opiniões divergentes sobre temas polêmicos. Ele tem uma função importante no exercício da democracia. De mesmo modo, a fala em audiência pública que, é uma das formas mais diretas de participação dos cidadãos nos debates sobre questões de relevância social junto à administração pública.

O livro anteriormente citado apresenta à seguinte estratégia de aprendizagem: apresentação do gênero escolhido, proposta de produção, elaboração, avaliação e reelaboração do texto (gênero) escrito pelo aluno, ou seja, embora seja um gênero oral culmina na produção escrita.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já discutimos sobre os gêneros textuais, procuramos examinar as propostas no LDP no que se refere ao tratamento com a oralidade e os gêneros textuais mais próximos do oral. A análise nos mostrou que as propostas de atividades com os gêneros orais, em sua maioria, não trabalham a oralidade de forma eficiente apesar de abordar alguns gêneros como: debates e audiência, pois verificamos que o tratamento da oralidade, na maioria, culmina com textos escritos. Contudo, é muito importante que os alunos tenham o real contato com o contexto em que o gênero está sendo usado, isto é, necessita-se também o trabalho de escuta, para que realmente desenvolvam as capacidades de argumentação, contra-argumentação, exposição e refutação tão essenciais ao acesso aos usos da linguagem oral. No que diz respeito ao discurso político vemos que é um material abrangente e rico, pode e deve ser levado para as aulas de Língua Portuguesa. Certamente, assim como não está presente no LDP analisado não está em outros livros didáticos e nem são abordados dessa forma, o que destaca ainda mais a necessidade de trabalharmos esse tipo de análise, fazendo com que os alunos possam conhecer, interpretar, escrever e recriar o gênero.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de; RAFAEL, Edmilson Luiz; AMORIM, Karine Viana. *Estudos de oralidade: O ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente*. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). *Oralidade em foco: Conceito, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros Textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais & ensino*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATHEUS, Carlos. *O discurso político*. Disponível em: <http://carlosmatheus.org/o-discurso-politico/> Acessado em: 22 de maio de 2016.

ORECCHIONI, Catherine Kerbrat. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad.de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

Ser protagonista: *Língua portuguesa, 2º ano* : ensino médio/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM ; editor responsável Rogério de Araújo Ramos. 2. Ed – São Paulo : Edições SM, 2013. – (Coleção ser protagonista ; 2).

Transcrição do discurso. Disponível em: <http://www.institutolula.org/transcricao-da-primeira-parte-do-discurso-de-lula-na-3a-conferencia-pelo-equilibrio-do-mundo>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

ANEXOS

Transcrição do discurso de Luiz Inácio Lula da Silva na III Conferência pelo Equilíbrio do Mundo, em Havana, dia 30 de janeiro de 2013

Querido companheiro Armando Hart, diretor do Programa Martiano, querido companheiro José Ramon Balaguer, membro do secretariado do partido comunista de Cuba, querido companheiro Rafael Bernal, ministro da Cultura da República de Cuba, nosso querido companheiro Adolfo Pérez Esquivel, prêmio Nobel da Paz, meu querido companheiro Hernandez Pardo, sub-diretor do Programa Martiano, meu companheiro Frei Betto, meu querido companheiro Rolando Alfonso Borges, chefe do Departamento Ideológico do Partido Comunista de Cuba, meu querido companheiro Pablo González Casanova, ex-diretor da Universidade Federal do México, Ignacio Ramonez, jornalista e escritor francês, Fernando Moraes, que lançou seu livro ontem.

Companheiros... Eu estou vendo tanta gente... Quando eu era presidente, eu recebia uma nominata com os nomes de todos os de todos os funcionários e autoridades presentes, mas agora como ex-presidente, não me dão essa nominata. Por isso me ponho a pensar como cito o nome das pessoas, me esqueço o nome de outros companheiros, mas, neste plenário, me refiro a companheiros extraordinários que, junto comigo, fizemos política nos últimos dez anos, construindo algo que parecia impossível até algum tempo, tanto na América do sul como na América Latina. Eu queria, primeiramente, pedir a paciência de vocês e pedir um minuto de silêncio em homenagem às vítimas da tragédia daquela discoteca no Brasil. Muito obrigado.

Em segundo lugar, eu não vim com uma guayabera branca como os cubanos costumam usar. Também queria prestar homenagem a outro companheiro nosso, que tem muito a ver com tudo que está ocorrendo em nossa querida América do Sul e América Latina e que a energia positiva deste encontro Martiniano possa ajudar nosso querido companheiro Chávez para que se recupere rapidamente (APLAUSOS E MANIFESTAÇÕES DE APOIO A CHÁVEZ NA PLATEIA). Depois, quero dizer que cheguei um pouco atrasado, só um pouquinho, porque fui fazer uma visita a um grande companheiro, o companheiro Fidel Castro (APLAUSOS E MANIFESTAÇÕES DE APOIO A FIDEL NA PLATEIA). Depois, ninguém é de ferro, eu fui almoçar com nosso companheiro Raúl Castro (APLAUSOS NA PLATEIA). E agora estou aqui, junto com tantos companheiros da América Latina, da Argentina também (APLAUSOS NA PLATEIA), o ex-presidente da República Dominicana, companheiro Leonel Fernández (APLAUSOS NA PLATEIA), companheiro de tanto tempo, nosso querido companheiro Colón ex-presidente da Guatemala (APLAUSOS NA PLATEIA). Faz falta a nominata.

Eu estou emocionado, estou emocionado por algumas razões. A primeira vez que eu utilizei esta mesma tribuna foi em 1985, em um encontro que o governo cubano convocou. Era uma série de três encontros na realidade. O primeiro deles era uma reunião de intelectuais latino-americanos sobre a Dívida Externa. Depois, uma reunião dos partidos também sobre a Dívida Externa e uma reunião com os sindicalistas também sobre a Dívida Externa. O pior é que o Vinhedo estava em todas as reuniões, em todas elas. Ele e o Fidel Castro participaram do primeiro ao último minuto. Ele saía correndo da República Dominicana e vinha para cá. E aqui eu fiz meu primeiro discurso nesta mesma tribuna, eu, que tinha ficado emocionado quando vi o Fidel fazer o primeiro discurso em 19 de julho de 1980, também levado por Frei Betto para a

Nicarágua para celebrar o primeiro aniversário da Revolução Sandinista e foi o momento em que eu conheci o Fidel Castro. Foi o momento em que, pela primeira vez, comi lagosta. Naquele tempo, um ano depois da Revolução Sandinista, se podia comer lagosta em Nicarágua. E então construímos um estado que já dura 30 anos e penso que durará por muito mais tempo, até que Deus já não queira que estejamos em terra e até que nos encontremos em outro lugar. Mas Cuba tem um significado muito especial para todos nós latino-americanos, inclusive para os que são contra a Revolução Cubana. A força moral construída por esse povo em defesa da sua dignidade e da sua soberania faz com que, inclusive os que não simpatizem com Cuba, respeitem a força moral do povo cubano e do governo cubano (APLAUSOS NA PLATEIA).

Ontem eu não pude participar do encontro, portanto, não vi Frei Betto receber o prêmio, não vi os discursos de outros companheiros, mas pude participar do lançamento do livro do companheiro Fernando Moraes, que conta a história dos últimos soldados da guerra fria, a história desses cubanos presos nos Estados Unidos. E eu dizia ao presidente Raúl, que, quando eu era presidente da República do Brasil, visitei os Estados Unidos e esse foi um tema que eu tratei com o presidente Bush. Lamentavelmente, me parece que os americanos têm uns ouvidos surdos quando se trata de problemas da nossa querida América Latina. Parece que essa parte do mundo não desperta o interesse que deveria despertar no país mais rico do mundo. Estamos muito mais perto que tantos outros países. Temos condições de produzir muito mais que muitos outros países, mas me parece que os americanos somente enxergaram a América Latina quando foi para favorecer os golpes militares da década de 1960. Isto é lamentável. E espero que o presidente Obama, neste seu segundo mandato, tenha um olhar mais igualitário e mais justo para nossa querida América Latina e, sobretudo, para acabar com o bloqueio contra Cuba, porque não existe razão nenhuma para mantê-lo (APLAUSOS NA PLATEIA), somente a teimosia de quem não reconhece que simplesmente perdeu a batalha e que perdeu contra Cuba. Esse orgulho é uma coisa pequena para um povo de um país tão grande que deveria ter um governo que deveria pensar tão grande quanto é de se supor. Mas eu sou uma pessoa otimista. Creio, sinceramente, que algum dia Estados Unidos, e espero que seja durante o governo do presidente Obama, tenha um olhar e se dê conta que não há razão nenhuma para manter o bloqueio contra Cuba.

Bem, dito isso, vocês viram que, quando subi aqui, eu subi com um discurso, mas não se assustem, porque não falei tanto quanto Chávez nem muito menos Fidel e nem tanto quanto Cristina (RISOS E APLAUSOS NA PLATEIA). Falei apenas do tamanho do discurso da presidente Dilma, que fala muito menos do que eu. Uma coisa importante é que nós estamos participando deste evento em comemoração aos 160 anos de nascimento de Martí e combina com os 60 anos do assalto ao quartel Moncada, este movimento tão importante na história da Revolução Cubana. Quero dizer aos cubanos que eu sinceramente não tinha dimensão de que esse evento despertaria tanto interesse, que está despertando e que despertou, porque veio muita gente. Não vejo tantos brasileiros, não vejo tantos brasileiros, realmente, somente vejo os fanáticos do Corinthians que vieram aqui apoiar o Brasil, mas este evento despertou muito interesse. Também veio muita gente de Minas Gerais. Creio que é muito importante que uma instituição multilateral, com o peso da Unesco, não somente dê apoio a este tipo de evento, como deve seguir fazendo quantas vezes ocorra. É muito importante que a gente aprenda não a cultivar, mas sim a dar valor a nossas referências da história, a nossos líderes, àqueles que, muito

antes que nós, pensavam já como nós. Muitas vezes fizeram muito mais que nós sem terem os instrumentos que temos hoje.

Eu, um dia desses, participei de uma reunião com um pouco mais de 40 intelectuais da América do Sul, onde discutimos um pouco sobre o tema da integração. É necessário criar a doutrina da integração. O consenso de Washington é uma doutrina. E nós falamos, falamos muito, mas não sistematizamos, do ponto de vista intelectual, o que queremos fazer como integração. É integração apenas econômica, comercial? É integração cultural? É integração física? É integração universitária? Nossas universidades, muitas vezes, nem conversam entre si. Nos interessam as Harvard, nos interessam as da França, Estados Unidos, Inglaterra, mas não nossas próprias universidades. O intercâmbio entre nós é muito pequeno, inclusive entre Brasil e Argentina, que estamos tão próximos, que somos vizinhos.

Então, eu penso que é importante discutir integração na sua totalidade, porque isso contribuiria para mudar um povo, a história de nossa querida América Latina. A integração não pode ser somente um discurso em época de campanha eleitoral ou em reunião de chefes de estado. O que eu dizia aos companheiros intelectuais que estavam ali, naquela reunião, é que a gente, muitas vezes, fica reclamando dizendo que a imprensa não publica o que dizemos, que muitas vezes a imprensa não simpatiza com os governos de esquerda. É só não ser deles que eles não simpatizam. E a gente às vezes fica reclamando e não fazemos o que está ao nosso alcance. Hoje, com a internet, se houvesse uma unidade concreta, sólida, entre os intelectuais latino-americanos, estudantes latino-americanos, sindicalistas latino-americanos, movimentos sociais latino-americanos, entre os homens da América Latina, entre os negros da América Latina, e que cada um de nós fizéssemos funcionar o nosso Facebook, nossos blogs, Twitter, o que seja, faríamos uma revolução da comunicação e, quem sabe, não tenhamos que pedir que alguém tenha que publicar o que nós mesmos deveríamos publicar (APLAUSOS NA PLATEIA).

Eu penso que uma conferência como essa, que reúne 800 pessoas de 44 países não pode terminar e cada um voltar para casa e colocar na sua biografia “participei da Terceira Conferência pelo Equilíbrio do Mundo quando se completava os 160 anos do nascimento de Martí” é muito pouco. É muito pouco. O importante é que se saia daqui como cúmplices, como aliados de alguma coisa nova que queremos construir. É necessário sairmos daqui com o desejo de continuar fazendo essa reunião mesmo não estando reunidos fisicamente. Mesmo não estando reunidos fisicamente, podemos interagir entre nós. Nunca nós tivemos tanta oportunidade de sermos tão independentes como somos agora. E muitas vezes nós ficamos sentados no sofá, reclamando que a televisão não deu a notícia que queríamos ver. Eu nem reclamo, porque, no Brasil, a imprensa gosta muito de mim, meu trabalho, sou um cidadão assim, só falam bem de mim, então não reclamo, a imprensa brasileira só fala bem de mim.. E eu nasci assim, cresci sendo assim e vou morrer assim, ou seja, deixando eles muito nervosos e irritando eles, porque o que eles não gostam na esquerda, não pensem que a imprensa não simpatiza com o Chávez somente porque ele usa uma guayabera vermelha, ou porque fala do sindicalismo do Século 21, não pensem que não simpatizam com Corrêa (INAUDÍVEL), de Evo Morales, de Cristina, de Pepe Mujica, entre outros.

A verdade, nua e crua é que a elite, política e econômica dos nossos países não gostam de nós não pelos erros cometidos, mas pelos acertos, pela política de inclusão (APLAUSOS NA PLATEIA). No Brasil, então, gente, eles não suportam que os pobres viajem de avião. E os

pobres no Brasil estão viajando de avião. Pobre de carro novo, inclusive, nem pense nisso. Pobre com conta bancária, imagina, é um horror. São essas coisas boas que aconteceram no Brasil que são o motivo do ódio contra Chávez, da ira contra Cristina, é motivo da ira contra Pepe Mujica, contra Evo Morales. Quem poderia imaginar que um índio com cara de índio, com jeito de índio, com comportamento de índio poderia governar a Bolívia e dar certo (RISOS E APLAUSOS NA PLATEIA)? E quando falo de Evo – não falo de mim, porque, imagina, sou um metalúrgico, teria mais probabilidade, teoricamente, que um índio – quando Evo queria brigar comigo, logo no começo do seu governo (você participou), quantas vezes Evo queria brigar comigo, queria estatizar todas as empresas brasileiras que atuavam na Bolívia, e eu dizia “Evo, olha, eu não vou brigar com você”, eu não consigo entender: a direita brasileira queria que eu brigasse com Evo, me chamava de covarde, “Lula é covarde, não briga com Evo”, e eu dizia, “Meu Deus, eu não consigo entender como é que um metalúrgico de São Bernardo do Campo podia brigar com um índio boliviano? Se fosse com o Bush, eu podia entender, se fosse com Angela Merkel, eu podia entender, mas com o Evo era a última coisa que eu faria no mundo: brigar com o Evo (APLAUSOS NA PLATEIA). O mesmo devo confessar a vocês. Eu realmente rezo e peço a Deus que o significado da eleição do Obama nos Estados Unidos seja concretizado, porque o povo americano, votar num jovem negro para ser presidente deste país já é uma revolução no comportamento. E eu peço a Deus que Obama compreenda isso. E ele não tem que fazer muita coisa. É só ter a mesma ousadia que o povo americano teve quando votou nele. Se ele fizer isso, valeu a pena.

Mas, queridos companheiros, agora que vou começar a ler meu discurso (RISOS E APLAUSOS NA PLATEIA). Primeiramente quero dizer que é algo auspicioso que estamos aqui reunidos em Cuba neste momento tão especial da história para estabelecer um diálogo entre pessoas que querem construir um mundo melhor, um diálogo sobre igualdade entre os países e entre as pessoas.

(Aqui encerra a transmissão televisiva)

Grupo de Discussão 12:

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LETRAS E LINGUÍSTICA



O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Walter Vieira Barros (POSLE/UFCG)

Marco Antônio Margarido Costa (POSLE/UFCG)

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte do aporte teórico de uma pesquisa, em andamento, que discute acerca das implicações do uso das novas tecnologias, mais especificamente do uso do *smartphone*, para o ensino de língua inglesa e, conseqüentemente, para a formação do profissional que ensinará essa língua no contexto de estágio supervisionado no ensino médio. Essa investigação está inserida na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Desse modo, o objetivo do presente trabalho é discutir acerca da formação de professores de inglês e do ensino dessa língua na sociedade atual, cada vez mais globalizada e digital, conforme discutem Mattos (2015a) e Silva (2016). Para isso, enfocamos a perspectiva teórica dos letramentos digitais, por enfatizar a dimensão sociocultural das práticas realizadas no meio digital e não a dimensão operacional, voltada apenas para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o manuseio de determinado aparato/dispositivo tecnológico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; NASCIMENTO, 2014; TAKAKI, 2012). Ao estabelecer um diálogo entre esses autores, percebemos que, embora a escola e os professores sintam-se pressionados a “tecnologizar” a aprendizagem e a acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade (cf. MATTOS, 2015a), eles precisam ter em mente que as novas tecnologias devem ser utilizadas em serviço da educação, isto é, o foco das mudanças na escola não deve ser apenas tecnológico, mas educacional.

Palavras-chave: Novas Tecnologias; Formação de Professores; Ensino de Língua Inglesa; Letramentos digitais.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte do aporte teórico de uma pesquisa, em andamento, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Essa pesquisa discute acerca das implicações do uso das novas tecnologias, mais especificamente do uso do *smartphone*, para o ensino de língua inglesa e, conseqüentemente, para a formação do profissional que ensinará essa língua no contexto de estágio supervisionado no ensino médio. Neste trabalho, enfocamos a perspectiva dos letramentos digitais para discutirmos, de forma ampla e introdutória, acerca da formação de professores de inglês e do ensino dessa língua na contemporaneidade.

A sociedade atual passa por inúmeras e incessantes transformações, sobretudo no campo das tecnologias da comunicação e da informação. Tais transformações provocam implicações em todos os setores da sociedade atual, alterando as relações econômicas, políticas, sociais e culturais, em nível mundial. Outro aspecto nesse contexto atual de constantes mudanças diz respeito ao fato de estarmos diante de um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, propiciando o contato com diferentes culturas ao redor do mundo (MATTOS, 2015a).

Segundo Mattos (2015a), a globalização, a presença constante das novas tecnologias na sociedade contemporânea e a compreensão de que falantes de diferentes línguas e culturas ao redor do mundo estão em contato constante nos fazem perceber um emergir crescente de diversidades locais. No entanto, embora tais diversidades tenham suas especificidades, elas estão em conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local.

De acordo com *The New London Group*⁴⁰ (2000), a diversidade local e a conectividade global apontam para o declínio das noções de padrões homogêneos como cultura, comunidade, identidade e língua, pois, na contemporaneidade, a diferença é a norma. Essa característica heterogênea e plural da sociedade também é percebida nas diferentes formas de comunicação e manifestações de linguagem utilizadas no mundo atual. O contato com diferentes culturas ao redor do mundo, o constante embate entre o local e o global e a complexidade característica não só da sociedade atual, mas também dos cidadãos e das comunidades das quais fazem parte, evidenciam que cada contexto possui características próprias. A linguagem é entendida como sendo praticada de

⁴⁰ *The New London Group* foi formado por pesquisadores (Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), de diferentes países que tinham o inglês como primeira língua, que se encontraram na cidade de *New London*, no estado norte americano de *New Hampshire*, em 1994, para discutirem sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade.

modo contextualizado e situado em diferentes sociedades, diferentes comunidades, que usam diferentes formas para se expressarem (KRESS, 2000).

Entendemos, portanto, que a escola não pode “dar as costas” (SILVA, 2016, p. 37) a essa nova configuração do mundo atual, que se caracteriza cada vez mais como tecnológica, globalizada e complexa, e sim procurar reduzir o descompasso entre escola e sociedade, conforme discutem Menezes de Souza (2011a) e Tavares e Stella (2014).

De acordo com Mattos (2015b, p. 13), a escola pública “vem tentando acompanhar os novos tempos”. O governo federal juntamente com os governos estaduais e municipais estão se esforçando “para proporcionar as ferramentas necessárias para a atualização do sistema escolar público no Brasil em relação às novas tecnologias de informação” (MATTOS, 2015b, p. 13). No entanto, a autora adverte que com a necessidade de se acompanhar a configuração social atual, recai sobre a escola e sobre o professor, principalmente o de língua inglesa, uma vez que essa língua tende a ser mais relacionada com o mundo globalizado e tecnológico, a pressão de “tecnologizar” a aprendizagem.

É por causa dessa tentativa de redução do descompasso entre escola e sociedade via inserção de novas tecnologias na escola que nos fundamentamos na perspectiva dos letramentos digitais para discutir acerca da formação de professores de inglês e do ensino dessa língua na contemporaneidade. No entanto, antes de discutirmos sobre o que seriam os letramentos digitais, é preciso, conforme veremos na sequência, discutir, de forma breve, os diferentes conceitos de letramento(s) e situarmos em que perspectiva teórica de letramentos estamos inseridos. Isso porque, de acordo com Nascimento e Knobel (2017), há várias definições de letramento(s) digital(is) e ao utilizar o termo ‘letramento(s)’ essas definições, como afirma Buzato (2010), trazem consigo uma concepção de letramento(s) antes de conceituar o que seria o(s) letramento(s) digital(is).

2. (MULTI) (NOVOS) LETRAMENTO(S): ALGUNS CONCEITOS

Mattos (2011) explica que para entender letramento faz-se necessário, primeiramente, estabelecer um paralelo com a alfabetização. Como argumenta Soares (2009, p. 39), “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado”, uma vez que o alfabetizado aprendeu/domina a habilidade de ler e de escrever, enquanto ser letrado envolve o engajar-se em práticas sociais de leitura e escrita.

Palavras novas surgem pela necessidade de configurar e nomear um novo fenômeno que ocorra na sociedade. No Brasil, por séculos, utilizamos a palavra analfabetismo (desde o Brasil Colônia), pois era um fato com o qual convivíamos. Devido ao grande número de pessoas analfabetas, enfrentamos o problema de ensinar a ler e a escrever, alfabetizar. Para esse problema, “sempre

tivemos um nome [...]: analfabetismo” (SOARES, 2009, p. 45).

Porém, à medida que o analfabetismo foi sendo superado e mais pessoas estavam sendo alfabetizadas, a sociedade foi se tornando cada vez mais grafocêntrica, e ser alfabetizado (saber ler e escrever) não era mais suficiente, uma vez que não se desenvolviam “competências para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita” (SOARES, 2009, p. 45-46). Assim, o desenvolvimento “social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e escrita” (ibid., 46), caracterizando tais práticas como um novo fenômeno que precisava ser nomeado – letramento.

Segundo Soares (2009), o termo ‘letramento’ é uma tradução, para o português, da palavra da língua inglesa *literacy*. Esta palavra surgiu depois da negativa *iliteracy* que está registrada no Dicionário Inglês Oxford desde 1660, enquanto *literacy* só foi registrada no fim do século XIX, devido a mudanças, ou novos fenômenos, que surgiram nessa sociedade. Mais especificamente, *literacy* surgiu na década de 1980 em alguns países europeus e americanos, com a necessidade de nomear práticas sociais de leitura e escrita que não se restringiam à aprendizagem de ler e escrever voltada para o código e para regras de forma neutra e universal.

Ainda de acordo com essa autora, o termo ‘letramento’ foi utilizado pela primeira vez no Brasil, no final do século XX, mais precisamente em 1986 na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato, e, mais tarde, em 1988, no livro de Leda Verdiani Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Entretanto, devido a origem do termo ‘letramento’, que vem da necessidade de expansão do conceito de alfabetização, por causa do desenvolvimento de práticas sociais que cada vez mais se utilizavam da escrita e da leitura, os “dois processos têm sido frequentemente confundidos” (SOARES, 2004, p. 97).

Ao problematizar a definição de letramento, a autora explica que há duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual de letramento se restringe à posse das habilidades de ler e escrever, possibilitando que assim o letrado consiga ler textos mais simples/básicos. Já na dimensão social, o letramento é visto como prática social, ou seja, não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas práticas sociais associadas à leitura e à escrita por meio das quais o sujeito engaja-se em seu contexto social.

Em relação à dimensão social do letramento, há interpretações conflitantes: a) uma de perspectiva progressista liberal, que entende as habilidades de leitura e escrita como associadas a seus usos reais para atender exigências sociais, que definiu letramento em termos de funcionalidade – habilidades necessárias para o *funcionamento adequado* do cidadão em um contexto social; e b) uma perspectiva revolucionária, em que o letramento deixa de ser visto como “‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido” (SOARES, 2009, p.74, grifo do autor), para ser entendido

como práticas construídas socialmente, que fazem uso da leitura e da escrita, e podem reforçar ou contestar valores, tradições e relações de poderes na sociedade.

É possível estabelecer um paralelo entre essas duas perspectivas ou interpretações da dimensão social do letramento com os modelos autônomo e ideológico de Street (2003). Segundo esse autor, o modelo autônomo seria um conjunto de habilidades neutras e universais, e o ensino do letramento – tais habilidades – por si só traria efeitos sociais para os indivíduos iletrados, independentemente das condições (sociais e econômicas) que contribuíram para tal condição (iletrado). Já no modelo ideológico, o letramento deixa de ser visto como algo neutro e passa a ser entendido como prática social, em que seus significados e práticas são sempre questionados, uma vez que “[...] são sempre ‘ideológicos’, estão sempre situados em uma visão de mundo particular”⁴¹ (STREET, 2003, p. 78, grifo do autor).

Mais recentemente, dando continuidade às pesquisas sobre letramentos, há as perspectivas teóricas dos novos letramentos e multiletramentos. A primeira corrente teórica ocorre como uma necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como define Street (2003). Essa revisão conceitual de letramento foi impulsionada principalmente por três fatores (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2011): a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais. Os referidos autores definem letramentos, no plural, como “[...] maneiras, reconhecidas socialmente, em que pessoas geram, comunicam e negociam significados [...] por meio de textos”⁴² – ‘letramentos’ passa a ser entendido como práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

Em relação ao adjetivo ‘novos’ de novos letramentos, Lankshear e Knobel (2003, 2011) argumentam que está relacionado ao período de mudanças históricas, sociais, culturais, econômicas etc., e que as práticas influenciadas por tais mudanças – novos letramentos – só perderão o *status* de ‘novos’ quando essas mudanças estiverem bem estabilizadas e consideradas como convencionais. Com isso, os autores caracterizam ‘novos’ como formado por uma dimensão tecnológica e uma dimensão *ethos*. A primeira diz respeito à inscrição das tecnologias digitais nas práticas sociais, formas de se comunicar, interagir e produzir sentidos, bem como na concepção de texto que passa a ser cada vez mais multimodal. Na segunda dimensão, *ethos*, os autores discutem que as práticas sociais têm natureza mais participativa, colaborativa e descentralizada do que individual e centrada no autor, como era tradicionalmente. Porém, os autores reconhecem que há novos letramentos sem o

⁴¹ “[...] are always "ideological", they are always rooted in a particular world-view”. (STREET, 2003, p. 78).

⁴² “[...] socially recognized ways in which people generate, communicate, and negotiate meanings, [...] through the medium of encoded texts”. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 33).

uso da tecnologia digital, mas que apresentam as características aqui discutidas sem necessariamente fazer uso de recursos midiáticos/digitais.

Com a globalização, as mudanças socioculturais e o constante surgimento de novas tecnologias, *The New London Group* (2000), a partir das discussões acerca do futuro do ensino de letramento, chegou à noção de multiletramentos. A escolha dessa palavra se deu devido a dois argumentos: o primeiro remete à multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de modos de construção de significado (visual, áudio, espacial etc.) na concepção de texto; e o segundo argumento diz respeito à crescente diversidade cultural e linguística local e sua constante conectividade com o global.

É nessa perspectiva de entender letramentos como práticas socioculturais, conforme as discussões empreendidas na noção do modelo ideológico de letramento, na perspectiva dos novos letramentos e na pedagogia dos multiletramentos, que nos situamos e, a partir da qual, entendemos os letramentos digitais.

3. LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS)

Na esteira do que Lankshear e Knobel (2003, 2011) e *The New London Group* (2000) discutem sobre as implicações das novas tecnologias nas práticas sociais, Santaella (2008, p. 48) argumenta que “ler, perceber, escrever, pensar e sentir adquirem características inéditas” nesse(s) novo(s) meio(s) ou ambiente(s) propiciado(s) pelas novas tecnologias. Situando tais argumentos na perspectiva teórica aqui adotada, Lankshear e Knobel (2006, 2008) e Knobel e Lankshear (2017) explicam que precisamos expandir o conceito de letramentos para letramentos digitais.

Segundo Nascimento (2014) e Lankshear e Knobel (2006, 2008), há dois grandes grupos de definições de letramento digital: definições operacionais padronizadas e definições conceituais. As definições do primeiro grupo entendem letramento digital como o domínio de habilidades específicas para usos padrões no manuseio das novas tecnologias. As definições do segundo grupo dizem respeito a ideias mais gerais, considerando letramento digital como relacionado ao lidar com ideias e não com telas, isto é, relacionadas a um ideal do que seria ser capaz de entender, comunicar e avaliar ideias e informações em ambientes digitais, cada vez mais multimodal e multimidiático (cf. KNOBEL; LANKSHEAR, 2017).

Podemos perceber que, embora os dois grupos tratem letramento digital de formas diferentes, ambos convergem ao defini-lo como conjunto de habilidades e procedimentos que precisam ser adquiridos para que o letrado digital possa utilizar a tecnologia de forma proficiente e eficaz em diferentes contextos, isto é, habilidades voltadas para como lidar com ideias, sentidos e

informação ou voltadas para o manuseio de determinado dispositivo.

Ainda em relação às definições de letramento digital, Lankshear e Knobel (2006) explicam que há três fundamentos ou abordagens dominantes (*mainstream*) que são utilizadas, mas que deveriam ser evitadas: 1) ter como foco uma definição técnica da informação, em que se considera letramento digital qualquer tipo de interação mediada por texto, no meio digital, para transmissão ou recebimento de informação; 2) ter como foco uma postura em relação a informação centrada nos conceitos de credibilidade e veracidade; e 3) ter como foco a ideia de letramento digital como algo (*it*) ou uma coisa (*a thing*).

O problema desses três fundamentos dominantes é a redução de letramentos a alguma habilidade ou conjunto de algumas habilidades preestabelecidas, por isso definem letramento digital no singular. Essa noção sustenta a ideia de que letrado digital seria alguém que domina tais habilidades e, portanto, seria apto a “[...] aplicar uma tecnologia ‘neutra’ de diferentes maneiras e para diferentes propósitos”⁴³ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16, grifo dos autores).

É possível perceber que esses três fundamentos permeiam os dois grupos de definições de letramento digital discutidos anteriormente. Os fundamentos 1 e 2 nos remetem ao grupo de definições conceituais, uma vez que o foco está na informação e na interação que possibilita o intercâmbio dessa informação, bem como na ideia de se abordá-la como algo que precisa ser “testado” quanto a sua veracidade. Em outras palavras, esses fundamentos sustentam a noção de letramento digital como algo que possibilita o letrado chegar à informação (seu acesso, recebimento e transmissão, bem como sua checagem entorno da ideia de verdade) que está no meio digital.

No entanto, também é possível estabelecer uma relação com o grupo de definições padronizadas operacionais, tendo em vista que para se chegar à informação, foco dos fundamentos 1 e 2, parece ser preciso o domínio de algumas habilidades, uma espécie de caminho a ser percorrido. Isso nos remete ao terceiro fundamento, que permeia ambos os grupos de definições, ao expressar o entendimento do letramento digital como algo (*it*), reduzindo-o a uma habilidade ou um conjunto de habilidades necessário para se alcançar a informação, algo que se pode ser aprendido para ser aplicado em qualquer contexto, como se houvesse um trajeto padrão a ser seguido nos diferentes ambientes ou dispositivos digitais.

Além disso, traçando um paralelo com as discussões iniciais sobre letramento, tal forma de pensar sustenta algo criticado por Street (2003) sobre o modelo autônomo de letramento: a ideia de que o domínio de determinadas habilidades (neutras) já causaria impactos sociais na vida dos, agora, letrados. Embora as discussões tenham avançado nos estudos sobre letramentos, quando se envolve

⁴³ “[...] apply a «neutral» technology in different ways and for different purposes” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2006, p. 16).

as novas tecnologias em tais discussões percebe-se uma retomada a argumentos iniciais, já superados, em que se tinha como base a ideia de habilidades neutras que, ao serem adquiridas e dominadas, poderiam universalmente serem utilizadas em diferentes contextos.

A maneira como entendemos letramento digital é mais ampla e busca evitar definições ou grupos de definições binários/dicotômicos centrados em conjuntos de habilidades neutras e universais. Desse modo, partimos de uma perspectiva sociocultural, tendo como base as discussões sobre o modelo ideológico de letramentos, os novos letramentos e os multiletramentos. Por isso, estando fundamentados em Buzato (2006), Knobel e Lankshear (2017), Lankshear e Knobel (2006, 2008), Nascimento (2014), Nascimento e Knobel (2017) e Takaki (2012), tratamos *letramentos digitais*, no plural, uma vez que entendemos letramentos digitais como termo/conceito para se referir à “[...] miríade de *práticas sociais* e de concepções de *engajamento na construção de sentidos mediados por textos* produzidos, recebidos, distribuídos, intercambiados etc., via codificação digital”⁴⁴ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Nessa perspectiva, Buzato (2006) explica que não se espera do cidadão, do aluno e do professor apenas o domínio das habilidades necessárias para o manuseio das tecnologias, mas que eles pratiquem as tecnologias socialmente. No entanto, há os entusiastas acríticos, alinhados à concepção de letramento digital no singular, que veem as tecnologias

como ferramentas neutras, isto é, livres de decisões e coerções de natureza cultural e ideológica, para o acesso à informação, e que, frequentemente, vêm a própria informação obtida via TIC⁴⁵ como fim, e não como início de um processo de construção de conhecimento que está estreitamente relacionado com o contexto sociocultural em que a informação é utilizada (BUZATO, 2006, p. 8).

Dessa forma, discutir sobre letramentos digitais envolve pensar em formas de se engajar nessa sociedade atual, complexa, globalizada e digital (TAKAKI, 2012). Por isso, é importante pensá-los numa perspectiva sociocultural e não meramente operacional. Ao priorizar o aspecto sociocultural em sua prática, os educadores, conforme explicam Duboc e Ferraz (2011, p. 22), abrem espaço para que sua prática seja acompanhada “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico”.

Essa orientação crítica, de acordo com Menezes de Souza (2011b), trata do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva da linguagem e da natureza heterogênea, parcial e situada da realidade. Tal perspectiva pode contribuir para a percepção do aluno de seu papel ativo na transformação da sociedade (cf. JORDÃO; FOGAÇA, 2007), principalmente com as

⁴⁴ “[...] myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged, etc., via digital codification (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5).

⁴⁵ Novas tecnologias da informação e da comunicação (cf. BUZATO, 2006, p. 2).

possibilidades de engajamento social que se apresentam por meio das novas tecnologias. Logo, entendemos que tratar letramentos digitais, no plural, partindo de uma perspectiva sociocultural, envolve práticas fundamentadas por uma orientação crítica.

3. IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Em relação ao ensino de línguas, mais especificamente o ensino de língua inglesa e a formação do professor, entendemos que seja preciso conceber linguagem e novas tecnologias não como “coisas separadas” (cf. BUZATO, 2006, p. 11), isoladas e neutras, em que as últimas seriam/são utilizadas apenas como um novo meio/suporte para as práticas de ensino já consolidadas no papel, mas como elementos constitutivos de práticas sociais em que ambos se influenciam mutuamente.

Como apontam Barton e Lee (2015), não são as tecnologias por si só que trazem automaticamente mudanças nas nossas vidas, ou, mais especificamente, para as práticas escolares, mas a forma como as usamos. Conforme pontuam os autores, não podemos entender as tecnologias como geradoras automáticas de mudanças, porque “a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas” (BARTON; LEE, 2015, p. 13) e, assim como Kress (2000) discute sobre o modo contextualizado e situado com que a linguagem é praticada, diferentes pessoas fazem diferentes usos das tecnologias para diferentes propósitos em diferentes contextos.

Além disso, os autores ressaltam o papel fundamental da linguagem nas mudanças do mundo contemporâneo, “que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos” (BARTON; LEE, 2015, p. 13). Isso reafirma a ideia de que precisamos conceber tecnologias e linguagem como elementos constitutivos de práticas sociais, que influenciam e são influenciados pelas transformações da sociedade atual.

Desse modo, acreditamos que devemos, enquanto professores, nos deslocar da concepção de língua como sistema autônomo e neutro e de letramento digital como conjunto de habilidades universais, que, relacionando com os conceitos de letramentos discutidos na seção “(Multi) (novos) letramento(s): alguns conceitos”, seria um deslocamento da concepção de modelo autônomo de letramento, para que possamos pensar em como praticar (ou como já praticamos em contextos não escolares) a linguagem e as novas tecnologias socialmente, e buscar associar essa perspectiva de prática social ao ensino de línguas. Do contrário, continuaremos a abordar as tecnologias em sua dimensão técnico-operacional e/ou como uma nova plataforma para práticas pedagógicas tradicionais que posicionam os aprendizes num papel passivo de reprodução de conhecimentos preconcebidos. Tal postura, no caso do ensino de línguas, diz respeito ao ensino voltado para a reprodução de estruturas e regras gramaticais de um sistema linguístico supostamente autônomo e neutro, em que o

“domínio” desses elementos é visto como algo que automaticamente possibilita que o aluno/cidadão utilize essa língua, além de representar uma garantia de sucesso e de exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme sinalizamos no início deste artigo, apresentamos um recorte do aporte teórico de uma pesquisa em andamento, focalizando a perspectiva dos letramentos digitais para discutirmos, de forma ampla e introdutória, acerca da formação de professores de inglês e do ensino dessa língua na contemporaneidade.

A partir das discussões e dos diálogos estabelecidos entre os diferentes autores utilizados, entendemos que não é o mero uso das tecnologias que acarretará em melhoras no processo de ensino-aprendizagem e que, portanto, nós, enquanto professores, ao fazermos uso de tais tecnologias na sala de aula “temos que garantir que a educação seja o centro e que as tecnologias, novas ou velhas, devam permanecer fielmente a serviço do nosso objetivo principal: educar pessoas”⁴⁶ (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

Dessa forma, além do investimento na inserção de tecnologias no espaço escolar como forma de possibilitar uma atualização educacional, acreditamos que também, ou principalmente, deva-se investir na formação de professores, para que estes possam fazer usos pedagógicos das novas tecnologias, contribuindo, assim, para a redução do descompasso entre escola e sociedade e para que as tecnologias não sejam utilizadas apenas como uma nova roupagem de práticas pedagógicas tradicionais que já não fazem sentido na contemporaneidade.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. Linguagem no mundo digital. In: *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 11-28.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede. São Paulo: CENPEC, p. 1-7, 2006.

_____. *Letramentos digitais*. Entrevistadora: Leila Ribeiro. Entrevista concedida à Sociedade de Linguística Aplicada, Cultura Digital e Educação-SALA (11 min.), nov. 2010. Disponível em: <<http://sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/360-letramentos-digitais>> acessado em outubro de 2017.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos

⁴⁶ “[...] have to ensure that education is central and that technologies, new or old, must remain faithfully in the service of our main goal: educating people” (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba – PR, v.1, p. 19-32, 2011.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: *Revista Línguas e Letras*. v. 8, n. 14, p. 79-105, 1º semestre 2007.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital literacies. In: PEPLER, K. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of out-of school learning*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2017, p. 2016-220.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

_____. Introduction: Digital Literacies – concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008, p. 1-16.

_____. *New literacies: everyday practices and social learning*. Maidenhead, UK: Open University Press, 3 ed., 2011.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, Curitiba – PR, v.1, p. 33-47, 2011.

_____. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015a.

_____. Reflexões sobre o uso de novas tecnologias e a formação de professores de inglês. *Scitis*, UNIP-SP, v. 3, p. 11-25, 2015b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011a, p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b, p. 128-140.

NASCIMENTO, A. K. O. Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. *Revista Leitura*, Maceió: EDUFAL, n. 53, p. 20-37, 2014.

NASCIMENTO, A. K.; KNOBEL, M. What’s to be learned? A review of sociocultural digital literacies research within pre-service teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Universitetsforlaget, v. 12, n. 3, p. 67-88, 2017.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. IN: SIGNORINI, I. (Org.).

[Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 47-72.

SILVA, E. M. O. O letramento crítico e o letramento digital: a *web* no espaço escolar. *Revista X*, Curitiba – PR, v. 2, p. 32-50, 2016.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, Artmed. n. 29, p. 96-100, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Columbia University, v.5,p. 1-14, 2003.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014, p. 75-99.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 9-36.

A MULTIMODALIDADE E A TEORIA DA ATIVIDADE: ANÁLISE DE ATIVIDADES EM UM PLANO DIDÁTICO

Jorge Alves Pinto⁴⁷

Philippe Pereira Borba de Araújo⁴⁸

Resumo: De forma incessante busca-se por metodologias que possibilitem a formação de professores para um ensino de línguas eficaz e contextualizado. Isto para que os aprendizes do mundo globalizado tenham suas necessidades atendidas. O presente artigo discute a importância da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) para a formação do professor de língua estrangeira (LIBERALI, 2009) e o papel da multimodalidade (ROJO, 2012, 2013) nas atividades baseadas nessa teoria. O objetivo consiste em analisar de que forma a multimodalidade é trabalhada nas perguntas formuladas para trabalho de compreensão de textos em um plano didático que tem a TASHC como teoria norteadora. Selecionamos um plano didático retirado do livro *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*, de Fernanda Liberali, sendo destacados do plano em questão o texto e as questões sobre o mesmo que compõem o segundo passo do plano. A partir do que foi observado na análise, à luz da Teoria dos Multiletramentos (no que diz respeito à multimodalidade), verificamos que as perguntas sobre o texto direcionam o aluno a observar os aspectos multimodais para construção de sentido. Levar em conta as diversas semioses presentes nos textos e unir isso à TASHC mostra-se como algo produtivo, especialmente porque não é possível dissociar um objeto do outro ao situar o aluno no contexto global em que vive. Em suma, feita a análise das questões, é possível afirmar que a multimodalidade é trabalhada no plano que analisamos, ainda que a teoria que o embasa não tenha esse conceito como central.

Palavras-chave: Teoria da Atividade; Multimodalidade; Plano didático.

⁴⁷ Aluno de graduação em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁴⁸ Professor orientador. Professor substituto na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Mestrando em Linguagem e Ensino na mesma instituição. E-mail: p.araujo@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Nota-se que diversos métodos de ensino de língua estrangeira (daqui por diante LE) têm sido desenvolvidos e aplicados por teóricos e pesquisadores da educação ao longo de anos. Este artigo propõe-se a discutir o papel da multimodalidade presente na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante TASHC) e a importância deste campo teórico para o ensino de LE.

Pode até parecer repetitiva a discussão acerca do fato de que vivemos em um mundo globalizado, no entanto, as consequências do processo de globalização são notórias no campo educacional; em que termos como *multiculturalidade*, a título de exemplo, chegam às salas de aula e com eles a urgência de fomentar discussões com vistas a um ensino pautado na realidade global vigente, multiconectado, formando o aluno enquanto cidadão capaz de lidar com as diversas realidades sociais, culturais e historicamente situadas.

No que diz respeito ao campo da linguagem, os avanços tecnológicos decorrentes da globalização trouxeram “a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos [envolvendo] mídias e tecnologias.” (ROJO, 2013, p. 14).

Pois bem, neste contexto em que a educação sofre influências do processo de globalização, a TASHC apresenta-se como uma importante contribuição, pelo intuito de tentar criar realidades sociais no espaço da sala de aula, e, quando possível, ultrapassar os muros da escola também através das diversas tarefas que compõem as atividades. No conceito de atividade (ENGESTRÖM, 1987; LEONTIEV, 1981) a tarefa pode ser um instrumento que faz parte da atividade.

A TASHC traz uma proposta interessante por não se centrar em ensinar partes da língua de forma descontextualizada, mas por abordar uma atividade simples do cotidiano numa esfera muito mais ampla. Tomemos por exemplo a atividade social *ir ao cinema*, na qual através de um sistema de tarefas o aprendiz de LE pode lidar com diversos gêneros textuais (orais e escritos), haja vista o fato de que lançamos mão dos gêneros discursivos para todas as atividades que desempenhamos (ROJO, 2015), lidar com questões de gramática em uso de forma prática, adquirir vocabulário referente àquela atividade social etc. É importante ressaltar que pensar a TASHC apenas como um instrumento para o ensino de gêneros textuais seria uma forma bastante reducionista de pensar a teoria; muito embora os gêneros também componham um elemento importante na atividade social

como encarada pela TASHC, tendo em vista que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

O presente artigo consta de quatro seções, sendo elas a *Fundamentação Teórica*, na qual exporemos com mais detalhes o que é a TASHC; a *Metodologia*, isto é, os conceitos abordados no objeto de análise (aqui, a multimodalidade como conceito chave) e o objeto de análise deste trabalho; e por fim os *Resultados e Discussões*, compreendendo a análise em si, além das considerações acerca da temática desenvolvida.

A TASHC: RECRIANDO REALIDADES SOCIAIS

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) permite-nos direcionar o olhar para as práticas de ensino-aprendizagem, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa para o aprendiz, a partir da tentativa de criar realidades sociais como instrumento de educação. É como se, ao trazer para a sala de aula “modelos de realidade”, os aprendizes despertassem em si um desejo de aprender a LE, pois a estão vendo funcionar numa espécie de contexto real, mais próximo do que vivem.

Ao pensar em atividades e planos didáticos baseados na TASHC, o foco recai na “vida que se vive” (LIBERALI, 2009). Pensando nisso, inferimos que uma prática pautada nesse modelo teórico deve levar o aprendiz de Língua Estrangeira a repensar seu papel social, de modo a produzir reflexões crítico-colaborativas no que diz respeito às suas ações desempenhadas nas atividades sociais, visto que o sujeito, além de ser modificado pelo meio social em que vive, o modifica também.

É impossível discorrer acerca de tal abordagem teórica sem recorrer à contribuição de Lev Vygotsky para a mesma, pois o que temos é claramente uma leitura e um outro olhar dos seus conceitos no processo de ensino-aprendizagem. Dois dos conceitos vygotskyanos são essenciais para a Teoria da Atividade: o de cultura e o de mediação, sendo que a cultura humana é produzida através da mediação. De acordo com Oliveira (1997, p. 26) “mediação, em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”, portanto tanto a cultura como a aprendizagem são produzidas pela intervenção de elementos externos e internos ao sujeito.

Tomemos, portanto a linguagem como o principal instrumento mediador entre o meio e o sujeito, entre este e as diversas atividades que desempenha, visto que a

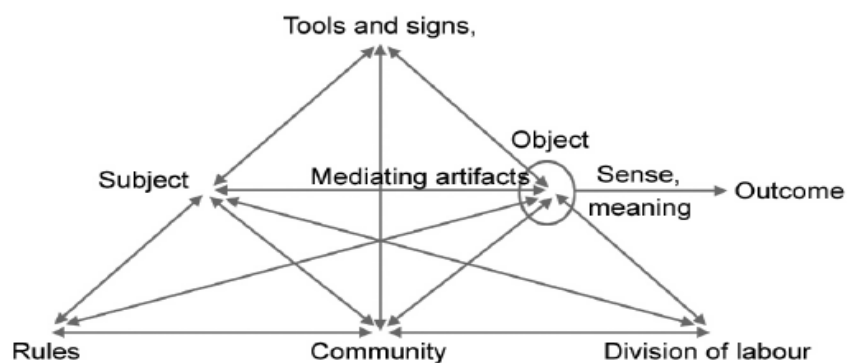
linguagem funciona como um artifício transformador da realidade social (ARAÚJO, 2013). Pode-se dizer que a alternativa de se fazer uso da TASHC para o ensino de LE parte dessa premissa da linguagem como transformadora da realidade através das atividades sociais. É válido destacar, que muito embora a TASHC tenha suas primícias nos conceitos de Vygotsky, o conceito de *atividade* propriamente dito não parte dele, mas de outro teórico que influenciado pelas ideias vygotskianas, traçou considerações acerca desse conceito: Leontiev.

As atividades desempenhadas pelo ser humano, nas palavras de Oliveira (1997), são tidas por Leontiev como relações do homem com o mundo, direcionadas por motivos específicos, por fins a serem alcançados:

A própria ideia de atividade baseia-se na concepção do ser humano como sendo capaz de agir [sujeitos como agentes] de forma voluntária sobre o mundo, intencionalmente buscando atingir determinados fins. (OLIVEIRA, 1997, p. 99)

Para que planos didáticos sejam produzidos tomando por base a TASHC, certos conceitos precisam ser desenvolvidos, com o intuito de fazer jus aos conceitos sistêmicos da atividade humana incorporados à teoria e delineados por Engeström (1987). São componentes do Sistema de Atividades Humanas: os sujeitos, instrumentos, regras, comunidade, divisão de trabalho e o objeto.

Figura 1: A estrutura do Sistema de Atividade Humana



Fonte: Engeström, 1987.

É importante ressaltar que todos os componentes da Atividade ocorrem de forma interligada: as partes que compõem a estrutura são interdependentes entre si, de modo que

o sentido e o significado são construídos a partir da junção dos componentes: “Esse processo não acontece de maneira isolada, pois as atividades estão conectadas umas às outras, formando redes de sistemas de atividade.” (LIBERALI, 2009, p. 12). Esta concepção de que o todo produz sentido a partir de cada uma das partes corrobora com o conceito de “cabeça bem-feita” de Morin, (1921, P. 21), quando afirma: “Uma cabeça bem-feita”, significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de (...) princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” Tal assertiva ainda corrobora com o caráter inter/transdisciplinar da TASHC.

Ainda como forma de descrever o Sistema da Atividade Humana de Engeström (1987), Liberali (2009) escreve:

A atividade, sustentada por regras, divisão de trabalho e comunidade, acontece entre três pólos básicos: os sujeitos, o objeto sobre o qual eles agem e os instrumentos específicos elaborados a partir de experiências de gerações precedentes que alargam as experiências possíveis. Esses instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age, e os objetos e situações nos quais ele age. (LIBERALI, 2009, p. 12).

Para a elaboração de atividades com base na TASHC, é necessário que se reflita sobre diversos pontos, nos quais não entraremos em detalhes no presente artigo. Porém um se faz extremamente importante: a significância da atividade a ser desenvolvida, haja vista a necessidade da comunidade. Nas palavras de Liberali (2009, p. 15): “nas escolas, torna-se fundamental considerar as necessidades da comunidade para construir desejos a ser buscados de forma colaborativa”. Disto tem-se a ideia de língua como prática social em contextos comunitários (ou não necessariamente) como ferramenta de transformação social.

METODOLOGIA

Selecionamos como *corpus* de análise deste artigo uma proposta de atividade com base na TASHC elaborada por Miranda e Weiler (2003). A atividade social pensada pelas autoras trata-se de uma *Visita à exposição em museu de história natural*. O plano didático proposto pelas autoras é composto por cinco momentos que dão forma ao desenvolvimento da atividade maior (Visita a museu de história natural). O próprio plano completo, incluindo tempo estimado, materiais necessários, os gêneros textuais abordados

e os objetivos, é descrito no livro do qual foi extraído o presente exemplo, mas apenas o segundo passo da atividade é melhor detalhado e mais propício ao propósito deste artigo; portanto para delimitar o *corpus* de análise e tendo em vista o material a que temos acesso, optamos por analisar o segundo momento do desenvolvimento da atividade, que é descrito a seguir:

Para o desenvolvimento do trabalho com o gênero **cartaz de propaganda de exposição**, apresente aos alunos alguns cartazes de exposições na *web* (por exemplo, no *site* <http://www.nhm.ac.uk/index.html>, do Museu de História Natural de Londres). Discuta com eles o contexto de produção, bem como qual organização textual (explicativa, descritiva, argumentativa, descritiva de ação, narrativa ou dialogal) prevalece, destacando suas fases/movimentos. É necessário discutir a utilização de imagem e texto e sua relação com a intencionalidade desse gênero. Trabalhar com a leitura de cartaz, destacando os adjetivos relacionados à exposição por meio da análise das características. *Performance*: escolher exposição a ser visitada por meio da leitura de diversos cartazes de propaganda de exposições (MIRANDA; WEILER, 2009, p. 34).

Para efetuar tal análise, observamos os cartazes de exibição escolhidos pelas autoras e as perguntas elaboradas sobre os cartazes, com o intuito de verificar se os aspectos multimodais do gênero em questão são abordados nas perguntas que compõem essa parte da atividade, e se são levados em conta, discutiremos como o são.

A *multimodalidade* é o conceito chave desta análise e já discorreremos brevemente acerca do mesmo na seção introdutória. Reiteramos com base em Rojo (2012) que a multimodalidade se refere à multiplicidade de linguagens e semioses que exigem multiletramentos para a produção de sentidos. A multimodalidade também deve ser vista sob uma perspectiva sócio histórica, porque os modos de significação sofrem alterações em decorrência da passagem do tempo, isto é, não permanecem sempre os mesmos, ainda que em um mesmo grupo social. De acordo com Jewitt (2009) citado por Liberali et al (2015, p. 6), “a multimodalidade ressalta a importância da compreensão e análise do repertório de significados formados pelos recursos socialmente moldados ao longo do tempo e culturalmente compartilhados por determinada comunidade.”

Os textos multimodais ou multissemióticos estão mais presentes na nossa realidade cotidiana do que somos capazes de notar; às vezes estamos tão acostumados com a presença de imagens, sons, ícones, gráficos e tantos outros elementos atrelados à escrita que acabamos por dar pouca importância, até o momento em que notamos qualquer dificuldade para produção de sentido e significado, por falta de letramentos específicos.

Se por vezes identificamos desafios no processo de associar a imagem ao texto escrito, pensemos, portanto, nos desafios em estabelecer relações com a gama de elementos midiáticos presentes nas construções textuais. (LEMKE, 1988).

ANÁLISE E DISCUSSÕES: ABORDAGEM MULTIMODAL NA ATIVIDADE

Como exposto anteriormente, foram selecionados o texto e as questões sobre o mesmo que compõem a atividade. Vamos observar o texto a seguir:

Figura 2: Exemplo de parte da tarefa sequencial da unidade (Cartazes de propaganda de exposição)

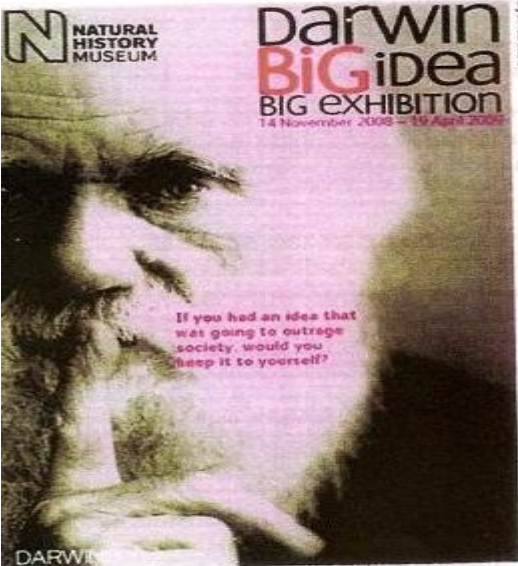
Exemplo de parte da tarefa sequencial da unidade

Social Activity
Going to a Museum


Genre
Museum Exhibit Posters

Task
Introduce Museum
Exhibit Posters

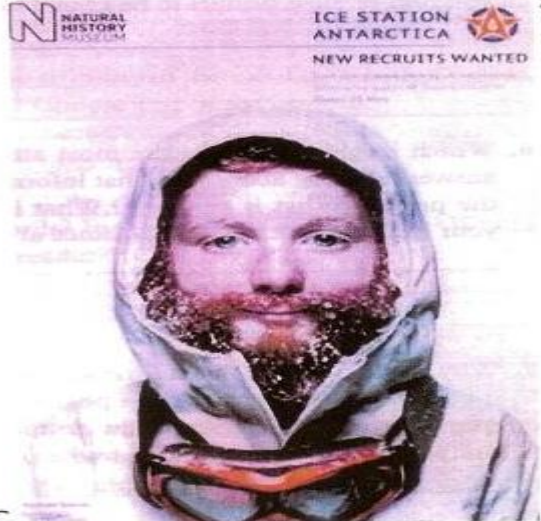
A



B



C



<<https://static.nhmshop.co.uk/images/500x500/darwin-exhibition-poster-large-3997.jpg>>

<<http://www.nhm.ac.uk/visit-us/whats-on/butterflyjungle/>>

<http://iamtheweather.com/weather/wp-content/uploads/2008/04/bearded_kids.jpg>

Fonte: Atividade social nas aulas de língua estrangeira (LIBERALI, 2009, p. 35).

Como vemos na imagem, a atividade social é *Visita a um museu*, a tarefa a ser

realizada é a introdução ao gênero textual *cartaz de propaganda de exibição*. É importante iniciar a atividade social apresentando também os gêneros textuais (orais ou escritos) mais relevantes para o tipo de atividade que será desempenhada. Nesta em questão, os alunos primeiro têm contato com os cartazes de propaganda, os quais apresentam o que está sendo exibido, em qual museu, a que horas, em quais dias, etc. Este tipo de informação aparece nos cartazes de diversas formas, tais como fontes de tamanhos e cores diferentes. É importante atentar para as imagens que compõem os cartazes e como elas são importantes para conferir sentido ao texto. Podemos afirmar que o texto dispõe de diversos elementos multimodais; agora procedamos à análise das perguntas da atividade que atentam para tais elementos.

1. Quais informações você pode encontrar nestes cartazes? Circule todas as possibilidades.

- a) *definições, títulos, datas, horários, instruções, preços do ingresso;*
- b) *locais, direções, informações detalhadas, breves descrições, imagens; locations, directions, detailed information, brief descriptions, images.*⁴⁹

A primeira questão da tarefa orienta o aluno a observar os textos, realizando um *skimming*, a fim de detectar os assuntos e algumas características do textos. Trata-se aqui de um reconhecimento dos detalhes de forma geral. As questões a seguir direcionam o aluno para aspectos específicos e reflexivos a partir desse primeiro contato com todas as informações que o texto traz:

*3. Estes cartazes foram produzidos para qual público? Para quem você acha que eles foram produzidos? Você acha que esses cartazes são destinados a atrair o público em geral, crianças, idosos ou adultos de 18 a 65 anos? Justifique sua resposta considerando as informações nos cartazes, as imagens e os títulos das exposições.*⁵⁰

A terceira questão pergunta para qual público esses cartazes são endereçados e

⁴⁹ Perguntas extraídas do plano didático de Miranda e Weiler (2009, p. 36-37).

“1. *What information can you find on these posters? Circle all the possibilities. a) definitions, titles, dates, times, instructions, admission prices; b) locations, directions, detailed information, brief descriptions, images*” (tradução nossa para este e todos os outros excertos deste material).

⁵⁰ “3. *What audience are these posters designed for? Who do you think these posters are designed for? Do you think these posters are meant to attract the general public, children, senior citizens or adults ages 18-65? Justify your answer considering the information on the posters, the images on the posters and the titles of the exhibits.*”

qual tipo de público eles atraem. Quando pensamos no público a que esses cartazes são endereçados, fazemos menção também ao conceito de comunidade — elemento que compõe o Sistema de Atividades Humanas. Corroboramos com Engeström ao afirmar que este tipo de questão pontua as relações com a comunidade. Para o autor “O modelo do sistema de atividade sugerido também destaca as relações sujeito-comunidade — relações comunicativas — como aspecto integral dos sistemas de atividades”⁵¹ (ENGESTRÖM, 1999, p. 32).

O aluno deve responder a essas perguntas justificando sua resposta com base na informação, *imagens* e *títulos* dos cartazes, precisando para isso, associar texto e imagem, algo que nem sempre é simples, haja vista o fato de às vezes não sermos instruídos a fazer esse tipo de associação (LEMKE, 1988).

*6. Quais informações chamam mais a atenção nesses cartazes? Justifique sua resposta refletindo sobre como cada informação está apresentada e posicionada no cartaz (O que está centralizado? O que está maior? O que está em negrito? Onde você coloca o olhar primeiro quando vê os cartazes?)*⁵²

Esta sexta questão pede que o aluno responda qual é a informação que mais chama a atenção nos cartazes e ele deve justificar isso com base nas formas em que as informações estão apresentadas. A própria questão enfatiza as informações centralizadas, dentre outros aspectos. Esse tipo de abordagem nas perguntas faz menção clara aos aspectos multimodais, além de conduzir o aluno a focar nestes detalhes que compõem o texto e na disposição espacial dos elementos que o compõem não por acaso, mas para desempenhar uma função específica no processo de produção de sentido do leitor.

*7. Por que você acha que esta informação está destacada no cartaz? Como ela se conecta com a imagem no cartaz? Por que essas imagens foram escolhidas? Por que essas palavras foram escolhidas? Como esses elementos, texto e imagem, criam uma unidade de ideia para comunicar ao público?*⁵³

⁵¹“The suggested model of activity system also highlights the subject-community relations - communicative relations - as an integral aspect of activity systems.”

⁵²“6. Which information calls the most attention on these posters? Justify your answer thinking about how that information is presented and positioned on the poster (What is centered? What is largest? What is boldest? Where do your eyes fall first when you glance at the posters?)”

⁵³“7. Why do you believe this information is highlighted in the poster? How does it connect to the image on the poster? Why were these images chosen? Why were these words chosen? How do these elements, text and image, create a unity of idea to communicate to the public?”

Acreditamos que, de todas as questões, essa sétima é a que mais leva em conta a multimodalidade presente nos cartazes, além de que nesse ponto o aluno tem que pensar um pouco mais para responder, ou seja, não basta olhar para uma imagem e dizer o que ela representa, mas explicar o porquê de ela estar ali e que unidade de sentido a junção de texto e imagem transmite ao público leitor. Esta questão chama atenção para a necessidade de unir as partes de um todo para a construção de sentido, pois são os diversos modos que conjuntamente produzem significado (LIBERALI et al, 2015).

Rojo (2013) explica que a multimodalidade traz novas feições para o ato de leitura:

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o impregnam. [...] Inclusive, esses textos *multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos. (ROJO, 2013, p. 20-21).

O texto contemporâneo em sua grande parte não obedece mais ao que poderíamos chamar de estrutura ou forma tradicional, em que só o ‘escrito’, o ‘verbal’ tem lugar.

8. "Quais informações estão apresentadas em palavras-chave? Quais informações estão apresentadas em forma de parágrafo ou em frases completas? Por que você acha que essa variação existe? Considerando os cartazes, quão importante é transmitir uma ideia em poucas palavras ou em uma imagem?"

A questão acima (a oitava) é a última selecionada para esta análise, e solicita que o aluno observe como a forma dos parágrafos e frases para exposição de conteúdo, além é claro, como as imagens são relevantes em cartazes desse tipo. Notamos que as perguntas até aqui apresentadas chamam muito a atenção para as imagens, para o modo visual. Segundo o Grupo Nova Londres (1996, p. 80), “as imagens de mídia de massa relacionam o linguístico ao visual e ao gestual produzidas de forma intrincada”.⁵⁴

Essa breve análise dos aspectos multimodais dos textos endereçados nas perguntas que compõem essa tarefa permite-nos estabelecer uma conexão, como uma ponte entre a TASHC e a perspectiva dos Multiletramentos, aqui no tocante à multimodalidade. A TASHC não tem por objetivo tratar de textos multimodais, porém se utiliza deles para as atividades sociais sobre as quais são pautadas as diversas tarefas. Se a TASHC nos

⁵⁴“mass media images relate the linguistic to the visual and to the gestual in intricately designed ways.”

permite uma abordagem sócio-histórico-cultural situada, então não podemos dissociar os textos multimodais ao pensar nas práticas situadas que pretendemos estender à sala de aula. São dois campos teóricos que indiretamente se cruzam, pois ambos refletem aquilo que é social e contemporâneo, e por isso mostram-se indissociáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso traçado até aqui, buscamos trazer uma visão geral do que consiste a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e como ela pode contribuir para o ensino de língua estrangeira (aqui, a língua inglesa) a partir da ideia de recriar realidades sociais, através das quais os aprendizes podem ver a língua em uso por meio de um arcabouço de tarefas, estas feitas em grupo, em que se valoriza a interação.

Discutimos como a multimodalidade está intrinsecamente ligada aos textos trabalhados nas atividades pautadas na TASHC e também como a linguagem por si mesma é um instrumento de mediação. O leitor pode se perguntar como podemos afirmar isso, se apenas uma tarefa foi analisada. A chave é que todas as atividades podem até não dar atenção à multimodalidade, mas o texto contemporâneo é o texto multissemiótico (ROJO, 2013) e a TASHC tende muito a ser aplicada para o ensino de línguas em uma perspectiva de uso da língua que possa atender às necessidades dos aprendizes contemporâneos.

O aprendiz de línguas deseja ser capaz de poder se comunicar e atuar em qualquer atividade social que lhe seja relevante, e, em muitas dessas atividades sociais, ele vai lidar com as hipermídias e hipertextos, portanto eis a importância de se olhar para a multimodalidade dentro da TASHC. Nas questões analisadas neste artigo, pudemos observar diversas formas de fazer com que o aluno saiba associar diversos elementos, diversos modos para construção de significado e sentido. A partir disso, podemos considerar que muito embora a TASHC aborde os multiletramentos de forma indireta, a mesma mostra-se como uma perspectiva teórica que dialoga bastante com essa perspectiva, seja por suas características multimodais, como vimos neste trabalho, seja, acreditamos, por suas características culturais, como pretendemos investigar em trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Philipe. **Superando a Cegueira Social através da Teoria da Atividade**. In: Simpósio de Estudos Inclusivos – por um ensino de línguas autônomo e ético, 2013, Recife, PE. Anais (online). Recife – PE: 2013, p. 65-76.
- BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by Expanding. An Activity-theoretical approach to developmental research**. Cambridge University Press: 1987.
- ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-Leena (Ed.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge University Press, 1999.
- JEWITT, C. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.
- LIBERALI et al. PROJETO DIGIT-M-ED BRASIL: UMA PROPOSTA DE DESENCAPSULAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS. **PROLÍNGUA**, v. 10, n. 3, 2016.
- MIRANDA, Andrea Vieira. **Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2003.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita repensar a reforma reformar o pensamento**. Bertrand Brasil, 2003.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico. **São Paulo: Scipione**, 1997.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. Multiletramentos na escola. São Paulo: **Parábola Editorial**, p. 11-31, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**, v. 1, 2013.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FALTA DE MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Juli Karine Melinho da Silva (UFCG)
Yaponira da Silva Santos (UFCG)
Marco Antônio Costa (UFCG – Orientador)

Resumo: O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada para a disciplina de estágio de Língua Inglesa no ensino fundamental e tem como objetivo analisar a motivação dos estudantes ao aprender uma língua estrangeira. Para coleta de dados, utilizamos questionários distribuídos entre uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, localizada em Campina Grande. Nos questionários havia um total de sete perguntas, entre as quais, quatro abertas e três fechadas relacionadas ao aprendizado de outra língua e quais os recursos utilizados pelos alunos como auxílio na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para a nossa análise, nos fundamentamos nos estudos de Dörnyei (2001) e Ur (2012) que abordam uma postura dos professores durante as aulas de línguas, como um dos fatores que influenciam na construção da motivação, além disso, utilizaremos os estudos de Brown (2007) referentes ao ensino para adolescentes, no qual ele defende princípios que influenciam na aprendizagem de uma língua estrangeira. Diante disso, observamos que há um desestímulo para aprender o inglês e que isso deve-se ao fato de alguns alunos acreditarem que não é necessário saber ou aprender outra língua, pois não irão usá-la em nenhum momento de suas vidas.

Palavras-chave: Ensino. Língua estrangeira. Motivação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada na disciplina de estágio no ensino fundamental II. O nosso objetivo foi investigar a motivação dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o inglês. Para isso, além das observações feitas durante as aulas, aplicamos um questionário na turma do sexto ano de uma escola estadual de ensino médio da cidade de Campina Grande.

Para o desenvolvimento da aprendizagem em qualquer área do conhecimento ou qualquer outra atividade é necessário que antes exista uma motivação vinda do indivíduo para a realização de determinada tarefa. O mesmo acontece nas escolas nos dias atuais, não basta ao professor, chegar e expor todo o conteúdo e esperar que os alunos aprendam de forma instantânea é preciso incentivar essa aprendizagem observando os fatores sociais, econômicos e culturais.

A motivação é um tema que tem despertado o interesse de professores e pesquisadores da área de educação. Durante as aulas de estágio, nós pudemos observar e identificar um desinteresse por parte de alguns alunos em participarem das atividades, isso nos incentivou a investigar o tipo de motivação dos alunos na aprendizagem da língua inglesa e qual a importância dela para os mesmos. Como instrumento de coleta, criamos e aplicamos um questionário com sete perguntas, das quais quatro eram abertas.

Para analisar as respostas obtidas através dos questionários, iremos utilizar os estudos que tratam da aquisição de língua e os estudos de Brown (2007), Dörnyei (2001) e Gardner (1985) que têm como principal foco de análise os tipos de motivações existentes na aprendizagem de língua estrangeira, além de outros autores.

O nosso artigo começa pela metodologia, onde apresentamos toda a trajetória que tomamos antes e durante o estágio. Logo após, apresentamos os autores que utilizamos para investigar o material recolhido para a análise, que é o próximo tópico, nele apresentamos a investigação e relacionamos com os autores citados na fundamentação e por fim as considerações sobre o artigo.

METODOLOGIA

A disciplina de Estágio de Língua Inglesa 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental tem como principal fundamento proporcionar uma discussão a respeito de perspectivas teóricas e metodológicas básicas, com o intuito de auxiliar o graduando em Língua Inglesa

no desenvolvimento didático-pedagógico da prática docente voltada para o ensino fundamental II.

No decorrer da disciplina, discutimos textos que tratavam de temáticas direcionadas ao ensino de inglês para adolescentes, que é o principal público do Ensino Fundamental II, além dos temas relacionados ao ensino para adolescentes, tivemos acesso a textos direcionados à prática de ensino de língua estrangeira (ABRAHÃO, 2004), sobre o ensino para adolescentes (BROWN, 2007; LEGUTKE, 2012) e acerca de algumas concepções sobre o ensino de inglês na educação pública (CRUZ; LIMA, 2011).

Ao longo da disciplina, procuramos ainda discutir sobre o perfil dos adolescentes nas escolas nos dias atuais, tivemos várias discussões que dizem respeito ao comportamento e aos desafios enfrentados por eles, além dos que nós poderíamos enfrentar durante o estágio. A escola na qual realizamos o estágio foi uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada nas proximidades da Universidade Federal de Campina Grande. Antes de começarmos a regência das aulas, realizamos as observações necessárias para o estágio, observamos cinco aulas de inglês. Ficamos presentes em todas as cinco aulas que a professora, e supervisora de estágio, ministrou para os alunos.

Esse período de observação, que acontece, obrigatoriamente, em todos os estágios, é uma forma de entrarmos em contato com o ambiente e com os alunos para os quais iremos ensinar. Desse modo, serve também como uma forma de adaptação que possibilita aos alunos nos conhecerem e se adaptarem com a nossa presença, mesmo que seja por pouco dias, além de fazer com que começemos a pensar nas estratégias de ensino que serão aplicadas à turma, baseadas no perfil e necessidade dos alunos.

Durante as observações, pudemos perceber o desinteresse de alguns alunos pela disciplina. Esse cenário nos fez refletir como futuros professores e, então, começamos a pensar o porquê daquilo acontecer e como nós poderíamos ajudar esses alunos que se sentiam desmotivados e desinteressados a enxergar a aprendizagem da língua inglesa de uma forma diferente. Então criamos um questionário e o aplicamos para que pudéssemos fazer uma sondagem das principais razões apresentadas pelos alunos para que tivessem interesse ou não na hora de estudar outro idioma, no caso, o inglês.

Nossas primeiras aulas seguiram o plano de curso apresentado pela professora. Entre os conteúdos, conseguimos fazer uma revisão dos *greetings*, verbo *to be*, profissões e introduzir o *Simple Present*. No começo da regência, tivemos algumas dificuldades, pois as escolas estaduais da Paraíba estavam próximas de entrarem em greve. Foi um desafio

que enfrentamos, sendo assim só conseguimos ministrar duas aulas e logo a escola entrou em greve. Para nós, não seria possível concluir o estágio em outro momento ou esperar as aulas retornarem, já que faltavam apenas duas semanas para que o estágio fosse concluído.

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados aconteceu por meio de um questionário (modelo encontra-se no Anexo I). Dos 28 alunos da turma apenas 20 responderam ao questionário. O questionário continha sete perguntas, sendo quatro abertas. Resolvemos, então, nesta pesquisa trabalhar com parte dos dados coletados, analisando as respostas de três perguntas abertas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, na fundamentação teórica fizemos uma reflexão sobre motivação baseados nos estudos de Rodríguez (2006), nos quais apresentam as definições para as motivações intrínseca e extrínseca. A primeira é entendida como aquela motivação que parte do ser, ou seja, a partir dos desejos e objetivos do indivíduo, sobre a motivação extrínseca, a autora explica que parte de um estímulo externo que contribui para construção dessa motivação.

la motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. la motivación extrínseca “es el efecto de acción o impulso que producen en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades” pero que proceden de fuera. (RODRÍGUEZ, 2006).

Nos estudos de Dörnyei (2001) e Ur (2012), que também possuem trabalhos que abordam a postura dos professores durante as aulas de línguas como um dos fatores que influenciam na construção dessa motivação.

Como maneira de conhecer o campo de investigação, utilizaremos o estudo de Brown (2007) referente ao ensino para adolescentes, onde ele apresenta algumas características que podem estar presentes nos perfis desse grupo. Os princípios defendidos são classificados em cognitivos, socioafetivos e linguísticos. Um dos princípios cognitivos defendidos por Brown (2007) é a motivação intrínseca, definida por ele como sendo:

The most powerful rewards are those that are intrinsically motivated within the learner. Because the behavior stems from needs, wants, or desires within oneself, the behavior itself is self-rewarding; therefore, no externally administered reward is necessary. (BROWN, 2007)

Em Hirano (2012) apud Gardner (1985), são apresentadas duas classes de motivação relacionadas à aquisição de uma segunda língua: a aprendizagem motivada por impulsos pessoais e aquela gerada a partir da sala de aula. Segundo ele, a primeira classe caracteriza-se pela busca do aprendiz em estar em constante aprendizado, aproveitando qualquer oportunidade para aprender ou reforçar algo que já tenha aprendido. Já a segunda classificação terá a influência de todos os participantes do ambiente escolar, das próprias características dos estudantes, da metodologia e conhecimento do professor, entre outros fatores. (GARDNER, 2007)

Fundamentados em Gardner (1985), Rodriguez (2006) e Brown (2007), entendemos que a motivação pode ser estimulada e construída. Nesse processo de construção da motivação, o professor quando assume uma postura nas aulas de línguas e propicia ao aluno um ambiente atraente, é capaz de despertar o seu interesse pela língua, motivando-o a participar das aulas de inglês.

ANÁLISE

Existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca parte de o próprio ser, ou seja, dos seus desejos e objetivos pessoais, já a motivação extrínseca parte de estímulos externos que contribuem para a construção da motivação intrínseca.

Para a análise foram coletados 20 questionários, nos quais, para resguardar a identidade dos alunos foram nomeados de “aluno A” ao “aluno T”. A partir desse momento começamos a trabalhar com parte dos dados. Na primeira pergunta do questionário “*Você gosta de estudar inglês? Justifique.*” objetivamos identificar as razões apresentadas pelos alunos para que gostassem ou não da disciplina de Língua Inglesa. Pelo fato do questionário ser aberto, obtivemos diferentes respostas, porém resolvemos agrupá-las em “sim”, “não” e “mais ou menos”. No primeiro grupo temos as respostas positivas, nas quais os alunos apresentam as mais diversas razões para gostar de estudar

a língua inglesa.

Das respostas positivas que obtivemos, percebe-se que as justificativas dadas retratam em geral a disposição dos alunos, que acham uma língua interessante e divertida. Já outros têm uma visão mais ampla do aprendizado, não só do inglês, mas do de outras línguas, como é o caso do aluno S, que reconhece a importância de se saber outras línguas.

B- “Sim. porque aprende lingua diferentes”

C- “Sim. Porque e uma língua diferente da nossa e legau e ingrasado”

D- “Sim e sempre bom saber inglês alguma ocorrência”

L- “sim. porque é interessante.”

O- “sim. eu me interesse por outras linguas”

P- “gosto porque as professoras é boas e interessante”

R- “sim. porque acho essa língua fantástica quero aprender para me divertir”

S- “sim porque é bom também aprender outras línguas”⁵⁵

Partindo do pressuposto da motivação intrínseca, podemos perceber na fala do aluno R “Sim. porque acho essa lingua fantástica quero aprender para me divertir” que, segundo Dörnyei:

[...] a motivação envolve a escolha de uma ação particular, a persistência nessa escolha e o esforço subsequente nessa escolha. Em outras palavras, a motivação é responsável por: o porquê das pessoas decidirem fazer alguma coisa; quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou dar continuidade à atividade e como lidarão com as dificuldades que encontrarão para sustentar ou continuar a tentar realizar a atividade. (DÖRNYEI, 2001, p. 8).

No segundo grupo de respostas a ser analisado, são apresentadas todas aquelas que mostram uma negação por parte dos alunos, com respeito ao Inglês. Nota-se que há o mesmo número de respostas negativas e positivas. Percebemos que alguns dos alunos demonstraram desinteresse por razões comumente vistas em sala de aula, como o aluno E que diz não gostar por achar que não irá a outro país, para só assim utilizar a língua. A língua inglesa aqui é vista como algo que seria usado somente em caso de viagens ao exterior, não é vista com uma oportunidade de conhecer outra cultura através da língua. Acreditamos que nesse quesito, cabe ao professor mostrar ao aluno que o aprendizado dessa língua poderá lhe ser útil em outros momentos, trazendo atividades que possibilite o interesse do aluno, fazendo-o integrar-se as aulas. Outras respostas estão relacionadas

⁵⁵ Não aconteceu nenhuma edição nos textos transcritos

ao próprio aluno desacreditar da sua capacidade de conseguir progredir no aprendizado da matéria, e por achá-la difícil, ele aqui se desmotiva, ao encontrar barreiras. Algo muito comum nos estudos da desmotivação são alunos que desgostam de uma matéria exatamente por achá-la difícil e por não gostarem, como é observado nas respostas que serão apresentadas. Pensando nisso, tomamos as definições de aprendizagem motivadas propostas por Gardner (2007), nas quais o mesmo aponta duas classes de aprendizagem motivada, em que a primeira é a motivada por impulsos que partem do próprio indivíduo, o qual está sempre na busca de aprendizado e aproveita todas as oportunidades para aprender e reforçar algo que já sabe.

A segunda é aquela gerada no contexto da sala de aula, onde existe a influência do ambiente escolar, que envolve o conhecimento dos professores e dos estudantes. Tendo como pano de fundo, os alunos que afirmam não gostar da disciplina por acharem difícil, cabe ao professor usar a aprendizagem motivada pela sala de aula apontada por Gardner (2007), como forma de mostrar a esses alunos que eles são capazes de aprender, trazendo atividades estimulantes. A postura do professor nesses momentos é muito importante para que ele consiga, através de sua prática, fazer com que aqueles alunos desmotivados comecem a gostar da disciplina e a enxergá-la com outros olhos. É o que afirmam Dörnyei (2001) e Ur (2012), ao esclarecer que o envolvimento do aluno está ligado não apenas ao tipo de atividade proposta, mas em geral a como o gerenciamento dessa aula é feito pelo professor.

E- “Sinceramente não. Porquê eu não vou para os estados unidos ou outro país. Fui sincero só gosto da palavra “ I love you”. (sic.)

F- “não porque é muito ruim”

G- “Não muito porque eu não sou muito bom de inglês mais eu acho muito interessante”

H- “não eu não gosto de estudar Inglês por que o materia é muito dificil e complicada”

K- “não porque ele e xato”

M- “Não muito porque é muito dificil”

Q- não muito porque tenho uma dificuldade de aprendizado na materia

T- não gosto de estudar inglês

Por fim, aqueles indecisos, que gostam, mas sugerem o que dificulta e os fazem ficar nessa posição. Aqui são estudantes que se assemelham aos que deram respostas negativas, quando o quesito é considerar a matéria difícil. O que muda, é que o aluno J acrescenta que se trata de uma matéria difícil, mas que ele continua gostando apesar disso.

A- mais ou menos, um pouco.

I- eu gosto de estudar mais ou menos inglês

J- mais ou menos é porque tem coisas que é difício

N- eu gostaria de estudar um inglês por que é bom mais não muito

Para ilustrar de forma mais clara as respostas, criamos um gráfico que representa de maneira simples, como aconteceu a divisão de opiniões sobre o aprendizado de outra língua.

Você gosta de estudar Inglês?

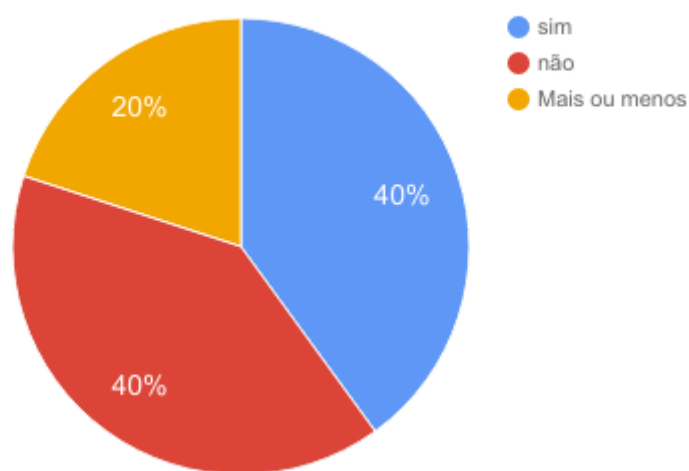


Gráfico 1. Criado pelas autoras.

Através dos dados obtidos com os questionários, podemos refletir sobre a importância da motivação no processo de aprendizagem, além de constatar a relevância da mesma nas aulas. Dessa forma, na segunda pergunta do questionário “*Você acha importante aprender inglês? Justifique.*” objetivamos analisar a relevância dada à língua inglesa na vida escolar desses alunos.

A- “Sim. por causa se a pessoa for para outro país a pessoa falar inglês”

D- Sim para o futuro trabalho

G- Sim por se precisamos ir para um país que fala inglês é muito necessário

H- sim, por as pessoas podem ir para outros países aprenderem a língua English

I- Eu aixio importante aprender inglês

J- Sim, porque quando a gente for para o outro país agente já sabe falar inglês.

K- Sim porque a jente pode ir para outro país para fala inglés

L- Sim. Para no futuro poder ir trabalhar

M- Sim, porquê se for viajar preciso saber outras línguas

N- eu asho muito importante aprende inglês

O- Sim. porque se um dia fomos um dia para outro país a lingua que predomina é o inglês

P- Acho sim para ser muito inteligente

Q- Sim, caso eu viaje para outro país é sempre bom saber dialogar com pessoas diferentes

R- Sim, sempre quis ir para alguns cantos como disney

S- Sim por se um dia nos viajarmos para outro canto que fala inglês

Negativa

E- não mais se eu resolver ir para os estados unidos vou precisar. tô falando a verdade

F- não porque nós não vamos para os estados unidos

T- não.

Observamos nessas respostas, que, apesar de a grande maioria dos alunos reconhecerem a importância do inglês, até os que assumiram não gostar da língua, como os exemplos dos alunos G, H, K, M e Q, reconhecem o quanto é importante. Os alunos que permanecem na negativa são E, F e T, que nas duas questões acima não demonstraram opinião que facilitasse a aproximação com a língua.

Acreditamos que esses alunos tenham passado por experiências não muito estimulantes durante as aulas de inglês, pois os mesmos sequer reconhecem o aprendizado do inglês como importante. Recorrendo aos estudos que Dörnyei (2001) e Ur (2012) no qual defendem a postura do professor ao influenciar de maneira direta o aluno a aprendizagem da língua, viabilizando condições que oportunizem a prática da língua.

Você acha importante aprender inglês?

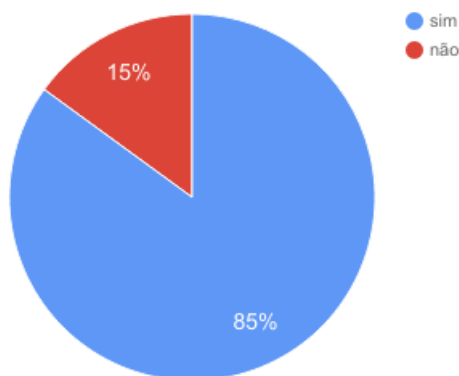


Gráfico 2. Criado pelas autoras.

Apesar, de na primeira pergunta, 40% da turma afirmar que não gosta de estudar inglês e 20% afirmaram que gostam mais ou menos, 85% da turma, na segunda pergunta, reconhece a importância de aprender a língua Inglesa.

Perrenoud (2008) defende que o professor tenha como uma das posturas

fundamentais:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre experiência, favorecendo a construção de novos saberes. (PERRENOUD, 2008, p. 15)

Acreditamos que é importante para nós, como professores em formação, adotar essa postura e provocar uma reflexão sobre a articulação entre práticas e teorias. Isso possibilita uma autoanálise da nossa formação e da nossa prática enquanto estagiários e, desse modo, nos desperta a preocupação sobre o interesse dos alunos. E considerando a relevância do professor no processo de aprendizagem e construção da motivação, decidimos que a terceira pergunta do questionário “*Como as aulas de inglês podem se tornar mais atrativas?*” teria o objetivo de nos fazer identificar possíveis estratégias para que pudéssemos trabalhar com eles o inglês de uma forma que os aproximasse da língua e desse modo estimulasse a participação nas aulas, além de nos permitir uma reflexão sobre o uso das metodologias nas aulas de inglês. Nesse sentido, Falcão (2001) destaca:

a importância de se oferecer atividades atraentes e deixar claro como os alunos podem satisfazer seus anseios pela aprendizagem através delas, ou seja, esclarecer ao discente o porquê da atividade o ajuda a se tornar motivado a fazê-la. (FALCÃO, 2001)

A partir da análise dos dados, vimos que a postura do professor e a motivação em sala de aula estão relacionadas ao desempenho do aluno. Pois, como vimos, a motivação extrínseca parte de estímulos externos, e o professor ao propiciar um ambiente de aprendizagem que leve o aluno a despertar interesse pela língua acaba criando os estímulos necessários para que haja, por parte do aluno, interesse em estudar a língua estrangeira. A utilização de estratégias didáticas e a participação do aluno na escolha ou sugestão de atividades nas aulas de inglês é um recurso importante para atrair esses alunos desmotivados e influenciá-los a participar e a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos fazer uma reflexão a partir dos estudos de Dörnyei (2001) e Ur (2012), nos quais são tratadas questões como a postura do professor em sala

de aula e de que forma isso afeta o aprendizado do aluno. No que se refere ao ensino para adolescentes, os estudos de Brown (2007) foram relevantes no decorrer da pesquisa, além dos estudos de Gardner (1985), sobre a motivação nas aulas de inglês, fator que acreditamos ser fundamental na aprendizagem ou realização de qualquer atividade. A partir dessa reflexão podemos aferir a importância da motivação nas aulas de inglês e o quanto relevante é a participação do professor nesse processo. Nesse sentido, nós como professores em formação devemos compreender que ensinar uma língua estrangeira, exige que sejamos mais do que fluentes na língua-alvo, mas acima de tudo, que sejamos capazes de mudar nossa postura nas mais adversas situações, fazendo com que nos adequemos àquele ambiente. Assim acontece nas escolas, onde encontraremos muitos estudantes desmotivados, e cabe a nós tomarmos uma atitude que mude essa visão dos alunos e que torne possível atendê-los em suas necessidades, desejos e expectativas. Apesar dos desafios que enfrentamos durante as aulas de estágio, podemos compreender e ficar a par da situação em que as escolas da rede pública se encontram atualmente no Brasil, essa é uma situação que pode se repetir inúmeras vezes e serviu de alerta para que nós, como futuras professoras, lutemos por uma educação melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: An integrative approach to language pedagogy**, 2007 (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.
- DA CRUZ, Giêdra Ferreira; LIMA, Joceli Rocha. Narrativa 14: Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: DE LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 185 - 196.
- DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da Aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GARDNER, R.C. **Social Psychology in Second Language Learning**, 1985, Edward Arnold Ltd, London, Great Britain.
- LEGUTKE, Michael K. Teaching Teenagers In. BURNS, Anne; RICHARDS Jack C.;

The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching.

Cambridge university press, 2012.

Língua e Literatura. URI de Frederico Westphalen/ RS, ano IV/ V, n. 8/9, 2002/2003.

Disponível em: http://www.fw.uri.br/publicacoes/linguaeliteratura/artigos/n8_6.pdf

Acesso em 26 de março de 2017

MICHELON, Dorildes. **A motivação na aprendizagem da língua inglesa.** Revista

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI In: PERRENOUD,

Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e os desafios da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RODRÍGUEZ, Jackeline O. **La motivación, motor del aprendizaje: Motivation, the Engine of Learning.** Rev. Cienc. Salud. Bogotá (Colombia) 4 (Especial): 158-160, octubre de 2006.

UR, P. **A course in language teaching: practice & theory.** 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ANEXO I

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

1. Você gosta de estudar inglês? Justifique.

2. Você acha importante aprender Inglês? Justifique.

3. Como as aulas de inglês podem se tornar mais atrativas?

4. Você gostaria de aprender outra língua além do inglês? Qual?

5. A escola oferece recursos que lhe auxiliem no aprendizado da língua estrangeira, como dicionários e etc?

() Sim () Não

6. Quais recursos você utiliza ou já utilizou para aprender inglês:

- () Aplicativos para celular
- () Dicionário
- () Google tradutor
- () Música
- () Histórias em quadrinhos
- () Filmes
- () Séries
- () Desenhos
- () Jogos
- () OUTROS

7. Você gosta de ouvir músicas em inglês?

() Sim () Não

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Philippe Pereira Borba de Araújo (POSLE/UFCG)

Débora Cristhine Leite Lacerda (POSLE/UFCG)

Walter Vieira Barros (POSLE/UFCG)

Resumo: A sociedade contemporânea tem se transformado rapidamente devido à globalização e ao constante surgimento de novas tecnologias. Tais transformações implicam um mundo plural, heterogêneo e complexo, em que diversidades locais ganham visibilidade ao mesmo tempo que influenciam e são influenciadas pelo global (MATTOS, 2015; ROJO, 2008). Levando em consideração essa conjuntura sócio-histórica, esse estudo de caráter bibliográfico tem como objetivo discutir as contribuições que a teoria dos multiletramentos traz para o cenário brasileiro na educação básica. De acordo com Rojo (2008), a escola precisa dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e tecnológica, por meio de uma ética plural, do fortalecimento de identidades e do respeito e da valorização das diferenças. É nessa perspectiva que a pedagogia dos multiletramentos – termo que diz respeito à multiplicidade de canais de comunicação e de modos de construção de significado na concepção de texto e à crescente diversidade cultural e linguística local e sua constante conectividade com o global –, desenvolvida pelo *New London Group* (2000), pode nortear as práticas docentes para que possam contemplar tal complexidade e diversidade. A partir das reflexões teóricas estabelecidas com bases nos autores desse grupo, percebemos a importância de o professor de línguas se deslocar do papel de transmissor de conhecimentos preestabelecidos, condizentes com uma configuração social tradicional, e entender seus respectivos alunos como agentes ativos na construção e transformação de sentidos, de conhecimento, da própria aprendizagem e da sociedade, indo ao encontro de uma concepção de aprendizagem como *design*, defendida pela pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação de Professores; Multiletramentos.

1. INTRODUÇÃO

Não se pode negar que os processos de globalização e o advento das novas tecnologias provocam inúmeras e incessantes transformações em todos os setores (educacional, profissional, pessoal etc.) da sociedade atual. Nesse contexto atual de constantes mudanças, estamos diante de um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, que propicia o contato com diferentes culturas ao redor do mundo (BARROS, 2017; MATTOS; 2015).

Segundo Mattos (2015), a globalização, a presença constante das novas tecnologias na sociedade contemporânea e a compreensão de que falantes de diferentes línguas e culturas ao redor do mundo estão em contato constante nos faz perceber um emergir crescente de diversidades locais. No entanto, embora tais diversidades tenham suas especificidades, elas estão em conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local. No entanto, essa relação não se dá em igualdade de condições, muito menos de forma pacífica.

É importante perceber que a globalização terá significados bastante distintos para a elite global desterritorializada e para o resto da sociedade. (BAUMAN, 1999). Para a elite, a globalização significa liberdade e o consumo desenfreado de novas experiências para essa parte da população em constante movimento, que tem livre acesso e é bem-vindo onde quer que se encontre. Para o restante da sociedade, resta observar e desejar o movimento alheio, buscando se enquadrar nos padrões da elite, ou utilizar recursos do mundo globalizado (a novas tecnologias, por exemplo) em favor de seus interesses/lutas, indo contra a onda hegemônica da globalização impulsionada pela elite).

De acordo com o *New London Group*⁵⁶ - doravante NLG - (2000), a diversidade local e a conectividade global apontam para o declínio das noções de padrões homogêneos de língua, cultura, comunidade e identidade. Na contemporaneidade, a diferença é a norma.

No entanto, como sugerem Gimenez (2011) e Morin (2003), e a despeito das frequentes críticas ao papel conservador e desumanizante das instituições escolares por

⁵⁶ O *New London Group* foi formado por pesquisadores (Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), de diferentes países que tinham o inglês como primeira língua, que se encontraram na cidade de New London, no estado norte americano de New Hampshire, em 1994, para discutirem sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade. Esse encontro culminou no surgimento da pedagogia dos multiletramentos, em manifesto publicado em 1996.

diversos pensadores, há décadas, (FREIRE, 1987; SAVIANI, 1999; BOURDIEU, 1966), a educação das massas continua centrada na transmissão de conteúdos compartimentados em disciplinas escolares. Nas palavras de Morin (2003),

[...] nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; [...] O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto (MORIN, 2003, p. 14).

Considerando o contexto sócio-histórico contemporâneo e a tendência conteudista que permeia nosso sistema educativo, o que impossibilita que a escola acompanhe as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, este estudo de caráter bibliográfico (MOREIRA; CALEFFE, 2008) tem como objetivo discutir as contribuições da pedagogia dos multiletramentos para o cenário da educação básica brasileira.

O presente texto, além desta Introdução e das Considerações Finais, apresenta uma revisão de literatura acerca da perspectiva teórica dos multiletramentos, seguida de uma breve discussão sobre as implicações desta teoria para o ensino de línguas na educação básica brasileira e, conseqüentemente, para a formação desse profissional da linguagem que atua nesse contexto.

2. A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Com a globalização, as mudanças socioculturais e o constante surgimento de novas tecnologias, o NLG (2000), a partir das discussões acerca do futuro do ensino, chegou à noção de multiletramentos. A escolha dessa palavra se deu devido a dois argumentos: o primeiro remete à multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de modos de construção de significado (visual, áudio, espacial etc.) na concepção de texto; e o segundo argumento diz respeito à crescente diversidade cultural e linguística local e sua constante conectividade com o global.

Segundo Rojo (2013), ao discutir sobre a pedagogia dos multiletramentos, o prefixo “multi” ressalta o aspecto múltiplo das práticas realizadas na contemporaneidade. A multiplicidade em torno da concepção de texto e do próprio processo de construção de sentidos que se tornam cada vez mais multimodal e a diversidade cultural, influenciados e intensificados pelo advento das novas tecnologias, apontam algumas características

importantes para os multiletramentos:

eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Considerar esses aspectos na educação implica um deslocamento de práticas pedagógicas centradas na reprodução de modelos homogêneos de texto, de língua e de cultura. É nessa perspectiva que a pedagogia dos multiletramentos, desenvolvida pelo NLG (2000), pode contribuir para a transformação das práticas docentes.

Para isso, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem deva deixar de ser entendido como processo de transmissão e reprodução (LOPES, 2013), e passe a ser entendido como um processo de *design*. Segundo o NLG (2000, p. 20, tradução nossa), o conceito de *design* “[...] é livre de associações negativas, como ‘gramática’, para professores”⁵⁷ e traz para o processo de aprendizagem a noção de construção e transformação de sentidos.

Ao propor esse conceito de *design* como o componente importante no processo de construção de sentidos, a pedagogia dos multiletramentos se afasta de trabalhos abstratos com a linguagem, concebendo os significados como “[...] concretos sempre (re)situados em contextos sócio, histórico e culturalmente específicos” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 199).

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), o *design* é constituído por três aspectos: a) *available design* – recursos culturais, linguísticos e contextuais, assim como vivências prévias dos envolvidos no processo de *design*, para produção de sentidos; b) *designing* – construção e recontextualização de sentidos e conhecimentos disponíveis (*available designs*), ou seja, não é uma simples reprodução do *available designs*. *Designing* envolve transformação do conhecimento por meio da inovação e criatividade nas novas construções e representações da realidade; e c) o *redesigned* – é o resultado do *designing*, um novo sentido, um novo conhecimento, um novo recurso para construção de sentidos, um novo *available design*.

Conforme discute Barros (2017), ao entendermos esses três aspectos que constituem a noção de *design*, percebemos que os sujeitos envolvidos – professor e aluno – também são ressignificados. O professor deixa de ser o detentor do saber e o aluno deixa

⁵⁷ “[...] is free of the negative associations for teachers of terms such as ‘grammar’”. (NLG, 2000, p. 20).

de ser o agente passivo para o qual o professor deveria transmitir ou depositar conteúdos e conhecimentos pré-concebidos. Dessa forma, ambos passam a ser entendidos como *designers*, isto é, como construtores: o primeiro como *designer* de situações, propostas ou momentos de aprendizagem e o segundo como *designer* de sentidos, de conhecimento.

3. MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Precisamos destacar que a pedagogia dos multiletramentos, assim como qualquer outra perspectiva teórica, é fruto de um contexto determinado, e parte da realidade observada em países capitalistas centrais (EUA, Canadá, Austrália), que é bastante diversa da realidade de um país capitalista periférico como o Brasil.

O NLG parte de uma realidade em que multicultural significa, quase sempre, o contato com imigrantes indesejados. Parte ainda de um contexto em que a língua materna (o inglês) é língua hegemônica e alçada à qualidade de “língua global”. Não poderíamos deixar de destacar também o fato de que a população desses países se compõe de uma vasta classe média com acesso a condições de trabalho e de vida muito distintas da maioria da população brasileira, haja vista que, enquanto os trabalhadores dos EUA, Canadá e Austrália, dentre os mais ricos do planeta, produzem softwares, o Brasil se destaca mundialmente pela exportação de soja, café e carne.

Precisamos deixar claro, portanto, que seria impossível “importar” uma teoria, como se se tratasse de uma caixa de frutas. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos significa – e precisa significar – algo muito distinto quando abordada em nosso contexto. Aliás, a tentativa de trazer acriticamente a proposta do NLG à realidade brasileira seria inócua, por ignorar o abismo entre a nossa realidade social e a dos países centrais. Ou, ainda pior, contribuiria para acentuar a dependência de nosso país.

Tendo isso em mente, cabe entender, por exemplo, o conceito de multiculturalismo em um sentido diverso daquele proposto pelo NLG. “No caso brasileiro, em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada” (ROJO, 2012, p. 15, grifo nosso).

Esse “silenciamento” da diversidade cultural é bastante significativo: é marca indiscutível da hierarquização das culturas e dos saberes. A escola é, há séculos, o lugar do “acesso ao conhecimento” (como se não houvesse conhecimentos – no plural – válidos

fora dela), da erudição, da apreciação da “alta cultura universal” (como se a cultura popular local fosse hierarquicamente inferior). Assim, tem sido sistematicamente excluído da escola tudo aquilo que possa remeter à favela, à mulher, ao negro, ao gay ou a qualquer outra minoria.

De acordo com Rojo (2008), a escola precisa dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e tecnológica, por meio de uma ética plural, do fortalecimento de identidades do respeito e da valorização das diferenças. É nesse sentido que a pedagogia dos multiletramentos é vista como uma alternativa educacional para responder às “dramáticas mudanças econômicas globais”⁵⁸ que vivemos na pós-modernidade “à medida que novas teorias e práticas de gerenciamento emergem no mundo desenvolvido”⁵⁹ (NLG, 2000, p. 10, tradução nossa).

Em outras palavras, acreditamos que a perspectiva dos multiletramentos possa contribuir para a redução do descompasso entre escola e sociedade, uma vez que, de acordo com Menezes de Souza (2011), a educação, de forma geral, parece não dialogar com a configuração do mundo atual.

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), há certa falta de clareza quanto aos objetivos do ensino de línguas estrangeiras na escola regular. Por isso, durante algum tempo, e ainda na atualidade, principalmente nas classes mais desfavorecidas, esse ensino é proposto de forma homogênea, prescritiva e apenas voltado para o domínio de habilidades de comunicação, conforme as formas de usos dominantes/padrão da língua ensinada. Essa perspectiva resulta na centralidade dada ao ensino da gramática descontextualizada, que geralmente se faz presente nessa realidade, em que o aprendiz raramente tem a oportunidade de desenvolver uma postura crítica face à realidade.

A educação para cidadania, defendida pelas OCEM (BRASIL, 2006), deve adentrar as salas de aula como forma de desenvolver a consciência crítica dos aprendizes e expandir suas perspectivas. Assim, deve-se ter como objetivo nas aulas de línguas estrangeiras o desenvolvimento da cidadania participativa, da “consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

Desenvolver uma cidadania crítica significa aqui promover um outro olhar para a realidade, um olhar que vai além da doxa. Nesse sentido, entendemos que cabe às escolas

⁵⁸ “[...] dramatic global economic changes [...]” (NLG, 2000, p. 10).

⁵⁹ “[...] as new business and management theories and practices emerge across the developed world.” (NLG, 2000, p. 10).

brasileiras formar um cidadão consciente de sua história, de sua condição de classe, de seu lugar de desprestígio no cenário global, consciente da concentração das riquezas nas mãos de poucos. Um cidadão rebelde, indisciplinado, que não busca se adequar ao mundo do trabalho, ou se inserir na cultura do consumo, mas que, pelo contrário, critica ativamente a realidade que está posta, e que busca, coletivamente, a superação das injustiças e a construção de uma outra realidade.

Tudo isso implica uma escola em constante diálogo com as periferias, com as culturas marginalizadas, com os movimentos populares anti-hegemônicos e revolucionários que emergem desses lugares e que pouco espaço têm tido seja na escola, seja nas universidades.

Para isso, é necessário uma formação de professores de línguas reflexivos e críticos à realidade que os cerca e à própria prática docente, de forma que a escola abra cada vez mais espaços que permitam aos aprendizes enxergar a realidade em sua complexidade e diversidade. Do contrário, sempre que nos depararmos com uma diferença, tentaremos dominá-la, silenciá-la ou neutralizá-la. (MENEZES DE SOUZA, 2011; NLG, 2000).

Diante desse contexto, entendemos que adotar essa perspectiva da pluralidade na sala de aula contribui para a criação de um meio em que os sujeitos deixam de ser entendidos como aqueles cujas identidades estão atreladas a uma noção de homogeneidade: uma nação, uma comunidade, uma cultura e uma língua padronizada e passam a ser enxergados em sua diversidade constitutiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões que desenvolvemos até aqui, percebemos a importância de o professor de línguas se deslocar do papel de transmissor de conhecimentos preestabelecidos, condizentes com uma configuração social anterior, e entender seus respectivos alunos como agentes ativos na construção e transformação de sentidos, de conhecimento, da própria aprendizagem e da sociedade, indo ao encontro de uma concepção de aprendizagem como design, defendida pela pedagogia dos multiletramentos.

Como preconiza Freitas (2004), a formação atual

prevê um profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos

decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações, etc –, que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma / usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação (FREITAS, 2004, p. 124)

REFERÊNCIAS

BARROS, W. V. *Letramentos e ensino de língua inglesa no estágio supervisionado do Ensino Médio*. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Língua Inglesa), Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2017.

BAUMAN, Z. *Globalização: consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de Sociologie*. Paris, v. 7, n. 3, 1966, p. 325-347.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira*. Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004, p. 117-130.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 47-54.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada” – Práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-303.

MOREIRA, C. CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*.

2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipurcs, 2003, v. 1, p. 13-36.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 9-36.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*. Revista de estudo do discurso. São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a12v9n2.pdf> Acesso em 13.10.17

ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de Ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11- 31.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Grupo de Discussão 17:

LITERATURA INFANTO JUVENIL E LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL



NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: TRABALHANDO “OLÍVIA TEM DOIS PAPAIS” EM SALA DE AULA

Fabício Batista de Sousa (UFCG)

Resumo: A literatura infanto-juvenil é considerada como um universo de grandes representações e também como um processo da democratização da leitura, e que atualmente está progredindo quanto às suas temáticas e ferramentas de ensino. Portanto, temos o professor como mediador do ofício de ler, conhecer e entender os reais valores das obras apresentadas à sociedade, sobretudo aos seus alunos. Ao adentrarmos na temática das novas configurações de família, bem como no tocante da homossexualidade, temos como desafio, levar a discussão para a sala de aula e debater sobre a diversidade sexual. O objetivo desse trabalho é apresentar um relato de experiência de uma sequência didática desenvolvida em sala de aula com a obra *Olívia tem dois papais* da autora Marcia Leite. Como pressupostos teóricos temos as contribuições de: Abreu (1999), Fernandes (2007), Cademartori (2009) e Facco (2009). A sequência didática (SD) foi aplicada na escola municipal Nossa Senhora dos Milagres na cidade de São João do Cariri-PB, e os resultados apontam para níveis de (in) tolerância no segmento da homossexualidade. Embora tenhamos inúmeros desafios para quebrar o tabu da temática no âmbito escolar, a presença da obra *Olívia tem dois papais* em sala de aula é uma ótima ferramenta para fomentar a desconstrução do preconceito e sobretudo promover o respeito para com os novos arranjos familiares.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Homossexualidade; Diversidade; Sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

Ao partir do princípio de que a escola é um espaço privilegiado para a mobilizações dos saberes, e que o ensino é o detentor de uma formação do indivíduo, o presente trabalho torna-se construtivo na medida em que o professor de ensino literário está ligado a um novo contexto de representatividades e de formação do leitor. Com o intuito de difundir o texto literário, nesse espaço, privilegiamos a literatura infanto-juvenil, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outra. De acordo com Azevedo (2011) a literatura em questão estimula o exercício da mente, bem como a percepção do real em suas múltiplas significações, partindo para a consciência do eu em relação ao outro, da leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente no estudo dinamizado do conhecimento da língua.

A escola tem o papel fundamental na formação de construção do leitor. Segundo Coelho (2002), o espaço escolar deve ser ao mesmo tempo: literário e orientador, para que então possa permitir ao aluno em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade que ela pertence. Como sabemos, o impulso para “ler”, para observar e compreender o espaço em que vive e as coisas com que vive, é a condição básica do ser humano. Porém, é necessário que, para isso haja orientações para formação do leitor crítico-reflexivo.

O objetivo desse trabalho é apresentar um relato de experiência de uma sequência didática desenvolvida em sala de aula com a obra *Olívia tem dois papais* da autora Marcia Leite, que traz uma leitura literária a respeito da “nova” configuração familiar, a homoparental. A sequência didática (SD) foi aplicada na escola municipal Nossa Senhora dos Milagres na cidade de São João do Cariri-PB, com o intuito de trazer a tonar a temática da homossexualidade, como forma de respeito e tolerância.

Vemos na literatura infanto-juvenil uma abertura para a formação de uma nova mentalidade. Dessa forma, o sujeito é um ser educável, um aprendiz da cultura enquanto convívio social, e deve-se todo respeito para com a pluralidade de ideias/valores, sempre culminando na propagação do respeito.

Ao percebermos que a escola é um local de grande difusão de ideias, e sobretudo de grandes conflitos, temos a temática da homossexualidade pouco debatida em sala de aula, assim elevando os níveis de intolerância e discriminação. Dessa maneira, vemos em alguns textos literários, essa preocupação, para com o respeito a homossexualidade, que é fortemente discriminada na sociedade. Sendo assim, percebemos no livro “Olívia tem dois papais”, de

Marta Leite, esse objetivo e cuidado, de trabalhar a temática envolvendo a literatura infanto-juvenil.

A partir dessa narrativa, utilizamos a sequência básica de Cosson (2015), que constitui-se como uma proposta pedagógica dividida em etapas, com o intuito e finalidade dinamizar o ensino de literatura na escola, bem como adentrar ao processo de letramento literário. Dessa maneira, segue-se as etapas metodológicas: processo de motivação, introdução, leituras e interpretação.

2. LEITURAS TEÓRICAS

Para que o leitor tenha um contato efetivo com a literatura, temos muitos fatores que são evidenciados no processo de leitura. Entre os mais relevantes está a necessidade de adequação dos textos às várias etapas do desenvolvimento do leitor. Existe uma inclusão do leitor em determinada “categoria” dependendo não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da sua idade cronológica e nível de amadurecimento, para que possa dominar os mecanismos da leitura.

Ao estabelecermos os assuntos e gêneros textuais adequados para cada categoria de alunos, levamos em consideração as inter-relações dentro da evolução considerada normal diante o parâmetro da leitura. No presente trabalho evidenciamos três níveis de leitores: *o leitor iniciante*, *o leitor -em- processo* e *o leitor fluente*. Segundo Coelho (2000):

“*O leitor iniciante (a partir dos 5/7 anos)*: Fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de socialização e de racionalização da realidade. *O leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos)* : Fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura. Agudiza-se o interesse pelo conhecimento das coisas. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza. *O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos)*: Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão; a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo.” (COELHO, 2000, p. 33-34)

Para o desenvolvimento do nosso trabalho com a obra, tivemos **leitores fluentes**, faixa etária a partir dos 10 anos. Momento em que se consolida a leitura e a reflexão é papel fundamental. É inegável que a literatura suscita o imaginário, bem como permite ao leitor manipular o próprio tempo, com ideias, acontecimentos e interagindo com o mundo de forma mais atraente.

Temos a lei 9.394/1996, contida na Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB), no artigo 3º, nos diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. A lei nos permite uma reflexão a respeito das ideias e da tolerância, são esses mecanismos que foram evidenciados no nosso trabalho.

Ao trabalhar com o tema da homossexualidade na escola, bem como explorar a temática do processo de adoção de casais homoparentais, tem-se grandes desafios. Mott (2003) define a homossexualidade como “sexo igual”, tanto na relação homem com homem, quanto mulher com mulher.

O primeiro termo utilizado foi homossexual, criado em 1848 pelo psicólogo alemão Karl-Maria Kertbeny, a criação do nome tinha por objetivo classificar sistematicamente a prática sexual de pessoas do mesmo sexo. Logo à frente, em 1897, foi publicado um livro do inglês Havelock Elias, um dos primeiros livros voltados para à homossexualidade, que trouxe um novo termo operacional, o homossexualismo, considerando a prática como uma doença mental e perversão. Chegamos até esse ponto para mostrarmos que em certo tempo da história a prática sexual era designada como doença. Para Costa (2002), assim como para outros pesquisadores,

A palavra “homossexual” está excessivamente comprometida com o contexto médico-legal, psiquiátrico, sexológico e higienista de onde surgiu. O “homossexual” (...) foi uma personagem imaginária com a função de ser a antinorma do ideal de masculinidade requerido pela família burguesa oitocentista. Sempre que a palavra é usada evoca-se, querendo ou não, o contexto da crença preconceituosa que até hoje faz parecer natural dividir os homens em “homossexuais” e “heterossexuais”. (COSTA, 2002, p.23-24).

É justificável a tendência recente de utilizar outros termos para designar tal prática, sendo assim nomear a relação afetiva/erótica/sexual entre pessoas do mesmo sexo retirando a carga pejorativa e discriminatória. Logo, ao longo do tempo muito se tem discutido a respeito dos conceitos operacionais para a nominalização das práticas sexuais de sujeitos do mesmo sexo, tais como: homossexual, homoafetivo, homoemocionalismo, dentre outros.

Nossa sociedade é construída pela base heteronormativa,²⁸ e a sexualidade é pouco debatida no âmbito escolar. Ainda é permanente a ideia de que a homossexualidade é entendida como uma doença, porém tal afirmação é concebida por meio dos estudos de gênero e sexualidade como homofobia, que é a prática de intolerância ao sujeito que sente desejo por outro sujeito do mesmo sexo, é uma aversão doentia contra a homossexualidade.

A escola é uma máquina de construção de conhecimentos, porém ainda se segue o padrão social, que é imposto culturalmente. Segundo Bourdieu (2002) o âmbito escolar não apenas transmite e constrói conhecimento, mas também reproduz os padrões sociais, perpetuando valores e “fabricando sujeitos”. É nessa reprodução que está inserido, sobre os sujeitos, a heteronormatividade, ao passo que a sexualidade é pouco debatida em sala de aula, por ainda ser considerada um tabu para sociedade. Sendo assim, o sujeito é mobilizado pelas ideias de que os opostos se relacionam, os iguais não. É notório o surgimento da homossexualidade, dos casamentos homoafetivos e da própria adoção por casais do mesmo sexo, o que a escola ainda propaga à invisibilidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao termos a convicção, segundo Coelho (2010), de que a literatura é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social e cultural, temos na literatura infanto-juvenil esse espaço de mobilização de saberes, com relações de história e cultura. Como a sociedade é bastante recriminante quanto a questão da homossexualidade e a escola também não ajudar a discutir tal tema, temos na literatura esse espaço, através da leitura romper com valores arraigados de preconceito e discriminação.

Sendo assim, trabalhamos a obra “Olívia tem dois papais” em duas turmas do 6º ano da Escola Municipal de São João do Cariri-PB, turno manhã e tarde, com o intuito de mostrar a pluralidade cultural existente, quanto às novas configurações familiares de forma lúdica, mostrando através da história de Olívia que é possível a formação de uma família “diferente” ao modelo heteronormativo. A obra conta a história de Olívia,

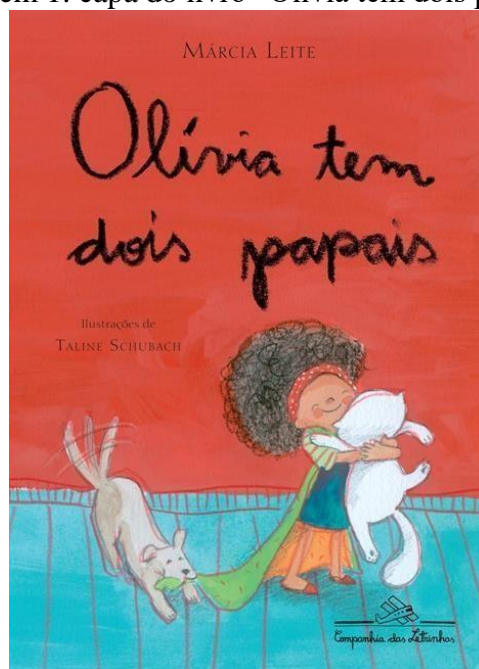
“[...] uma menina esperta, que sabe bem o que quer e tem plena noção de como usar algumas palavras para conseguir o que deseja. Quando tem de ficar sozinha enquanto os pais trabalham, ela diz que está muito "entediada". Como não gosta de ver a filha "entediada", papai Raul para imediatamente de trabalhar e, quando percebe, já está deitado no chão ao lado dela, brincando

²⁸ Termo cunhado pela heteronormatividade, que é uma palavra usada para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.

de filhinho e mamãe, ou cercado por um monte de bonecas. "Intrigante" é outra palavra de que Olívia gosta muito, isso porque todas as coisas do mundo são muito intrigantes para ela. Olívia quer saber, por exemplo, como seu papai Raul sabe brincar de boneca e seu papai Luís cozinha tão bem. Quer saber também como vai aprender a usar maquiagem e sapatos de salto alto, se na casa dela não mora nenhuma mulher. A família da Olívia é um pouco diferente, e totalmente "encantadora", outra palavra que ela adora usar. ” (LEITE, 2010, contra-capá).

O livro ao narrar a história de Olívia nos traz várias representações, e a principal é a adoção da menina negra por casais homoafetivos, o que a autora consegue abordar com maestria e sobretudo com leveza. O livro é rico em imagens, bastantes lúdicas e lindas, cheias de amor e afeto. É muito interessante o jogo entre o texto verbal e o não verbal, assim evidenciando a ficção através da felicidade de Olívia.

Imagem 1: capa do livro “Olívia tem dois papais”



Fonte: Google Imagens

Para utilizar a obra em questão, seguimos a estrutura da sequência básica (SB) construída por Cosson (2014), que fomenta a leitura literária e práticas de letramentos literários. A sequência possuiu 4 etapas, como também se estruturou as atividades de interversões em sala de aula.

A primeira etapa foi chamada de “motivação”, é o momento de gerar motivação no aluno, para que ele receba a obra literária de modo satisfatório. Para isso, como o livro é rico em imagens bem ilustradas, fizemos uma atividade analítica da capa da obra, de modo a fazer com que os alunos adivinhassem o que seria abordado no livro, qual a temática e enredo da história. Então, na tv da escola, em sala de aula, foi exibido o slide da capa do livro e foi

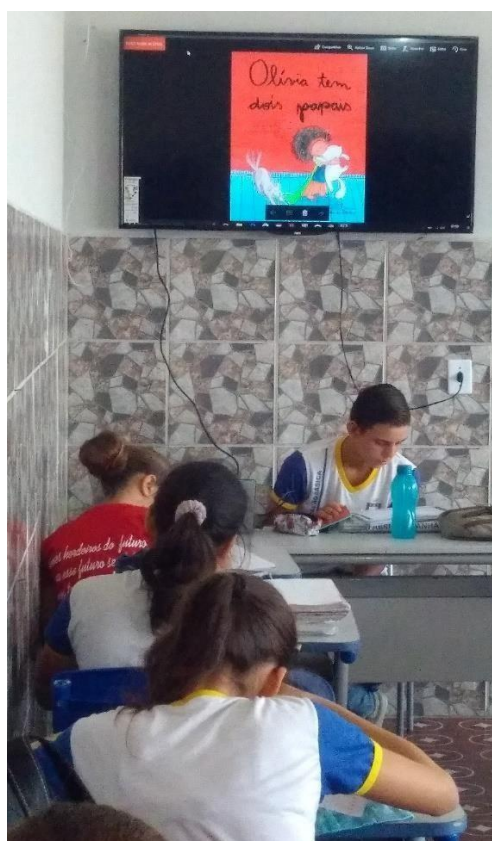
solicitado aos alunos que tentassem escrever o destino de Olívia, e também atentassem para a linguagem verbal da obra (imagem 2).

Imagem 2: alunos criando a história da atividade de “motivação”



Fonte: Fabrício Sousa

Imagem 3: alunos criando a história da atividade de “motivação”



Fonte: Fabrício Sousa

Esse foi o momento de primeiro contato com a obra, de forma a fazer com que os alunos imaginassem o desenvolvimento da história, e nesse momento a curiosidade e criatividade foi aguçada. Então, várias histórias foram criadas para Olívia, porém a maioria não conseguiu aproximar-se da história de Olívia. Em algumas histórias evidenciamos a representação da temática do livro, em que alguns alunos conseguiram relacionar o título com a imagem, criando

uma história para Olívia com dois personagens gays, mas de forma bem simples, inibida, sucinta.

A segunda etapa, nomeada de “introdução” corresponde a apresentação do autor e da obra, na qual os alunos tiveram acesso à leitura de algumas partes do livro e contato com a autora. Dessa forma, foi apresentado o objetivo da utilização e conhecimento da obra, bem como algumas informações sobre a autora e seu relacionamento com a obra. Para isso, foi exibido um vídeo em que Márcia Leite fala um pouco sobre suas obras e enfatiza “Olívia tem dois papais” como uma das obras de grande apreço da autora.

A leitura do livro foi feita coletivamente, através da tv da escola, pois a mesma não tinha recurso para a compra de exemplares, nem fotocópias da obra. Sendo assim, o livro foi escaneado em (PDF) para que os alunos tivessem acesso à leitura. Os alunos nessa etapa leram as primeiras páginas da obra de forma muito instigada e reflexiva, foram feitas perguntas questionadoras e afirmativas sobre a história de Olívia, tais como: “Por que ela tem dois papais?”; “Por que ela foi deixada no orfanato?” “Isso não existe, quem já se viu? dois homens criar uma menina, isso é proibido.” “Nunca vi isso, é mentira”.

A terceira etapa se solidificou com a finalização da leitura da obra, assim constituindo uma das partes principais do processo de letramento literário, a leitura. Por ser um livro de poucas páginas e de uma narrativa relativamente curta, não se teve grandes dificuldades de sua leitura na íntegra. Como se tinha duas aulas seguidas da matéria de língua portuguesa, tivemos 12 encontros de 60 minutos cada aula para à aplicação da sequência.

Ao realizarmos a terceira etapa do processo, tivemos na quarta etapa a entrega das produções realizadas no momento de “motivação”, bem como a discussão e interpretação do livro com os educandos. Então, vários questionamentos foram levantados, entre alunos que amaram à obra *versus* os alunos que tiveram empatia com a obra, um tipo de resistência com o enredo. Porém, a sequência foi bastante significativa quanto ao processo de aceitação de tolerância, com vários elogios para com a obra dos próprios alunos, tais como: “Professor, eu amei a história de Olívia”; “ Que lindo, agora ela tem uma família”; “ Ah, deve ser legal tem papais tão legais”. Como plano de fundo a esse momento, também foi exibido em sala de aula, pequenos vídeos com relatos de experiências de crianças adotadas por casais homoafetivos e que sofrem bullying na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infanto-juvenil proporciona uma constante inclusão de temas ligados à diversidade humana e ao respeito às diferenças, além de elucidar uma formação de uma nova mentalidade no seu leitor-alvo. No entanto, é necessário que o professor esteja concomitante com as transformações do momento, como aponta Coelho (2010), para reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado por três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente [...]), e da docência (como profissional competente).

A presença da obra *Olívia tem dois papais*, de Márcia Leite, em sala de aula é uma ótima ferramenta para fomentar a desconstrução do preconceito e sobretudo promover o respeito para com os novos arranjos familiares. Pois, através da leitura os alunos puderam refletir por meio da conscientização, os valores das famílias e os princípios de igualdade e respeito ao outro.

A temática da homossexualidade na escola ainda é tabu, existe grande resistência quando o assunto é sexualidade e principalmente quando o tema se enquadra como “não padrão”. É necessário o debate da temática em sala de aula, para que exista uma cultura de respeito ao “diferente”, sobretudo cultivar o valor humano, e a literatura é uma ferramenta ideal para isso, ela humaniza.

A homofobia é bastante presente no âmbito escolar, bem como a intolerância é bastante forte, porém é necessário fomentar um diálogo construtivo em torno da temática. O presente trabalho demonstrou vários níveis de intolerância e resistência frente ao tema proposto, como também proporcionou uma nova reflexão para os alunos participantes da sequência, de modo a registrar apreço pela história de Olívia.

Por fim, concebemos o trabalho como uma grande proposta que teve seu objetivo alcançado, de forma a elucidar a literatura como uma ferramenta indispensável para o letramento. A realidade e a ficção foram trabalhadas de forma condizente com a realidade da turma. Os resultados foram bastante produtivos, houve uma humanização através do texto literário e da linda história de Olívia.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>, acesso em 13/10/2017.

ABREU, Márcia. *Cangaceiros: história ou ficção*. In: AGUIAR, F.; SEBE, J. C.; VASCONCELOS, S. (Org.). *Gêneros de fronteira: cruzamento entre o histórico e o literário*. São Paulo: Xamã, 1997. p. 323-330.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CADEMARTORI, Lígia. *O Professor e a Literatura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.
_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro. Relume, 2002.

A palavra “homossexual” está excessivamente comprometida com o contexto médico-legal, psiquiátrico, sexológico e higienista

FACCO, Lúcia. *Era Uma Vez um Casal Diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*. São Paulo: SUMMUS, 2009.

LEITE, Márcia. *Olívia Tem Dois Papais*. Ilustrações Taline Schubach. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

MOTT, Luiz. *Homossexualidade: mitos e verdades*. 1ª ed. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2003.

PENA, Wieland. *Por Quem Me Apaixonarei?* Ilustrado por Roberto Maján. Lisboa: Associação ILGA Portugal, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as Histórias nos Contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

AS REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA EM PROCURANDO DORY (2016): UMA ANÁLISE VERBOVISUAL

Paulo Ricardo Ferreira Pereira (UFCG)
Márcia Tavares (UFCG - Orientadora)

Resumo: As histórias em quadrinhos (HQs) são obras ricas em simbologia, podendo ser vistas como objetos de lazer, estudo e investigação (REZENDE, 2009). Formadas por recursos visuais e linguísticos, segundo Rezende (2009), a partir da maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas, as HQs podem apresentarem-se como um convite à interação autor-leitor. Diante disto, o presente artigo consiste em analisar as representações do que se entende por família na HQ *Procurando Dory* (2016), de autoria de Alessandro Ferrari, através de recortes tanto linguísticos como visuais da obra. Para isto, alicerçamo-nos em uma abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativa e descritiva. Teoricamente, subsidiamo-nos, como aporte teórico, nos seguintes estudiosos: Zilberman e Magalhães (1987); Pina (2006); Palo e Oliveira (2006); Rezende (2009); Passos e Vieira (2014); Nascimento (2014), dentre outros. A partir da coleta e análise do *corpus*, constatamos que, na HQ, o conceito de família é compreendido através da pluralidade do termo, em razão das diversas representações encontradas na obra – tanto as famílias dos animais marinhos como as famílias humanas –, apontando-nos, assim, para a presença da diversidade familiar, uma vez que a obra de Ferrari a concebe como um conceito antropológico vinculado à pluralidade, tanto por meio de características linguísticas como também pelos recursos visuais. Nessa direção, também sinalizamos a importância do trabalho da referida obra no contexto escolar, principalmente pela significância, bem como pela representatividade, que ela proporciona para o aluno, principalmente com relação à perspectiva humanística deste, sobretudo por esse encontrar-se em formação como sujeito social.

Palavras-chave: História em quadrinhos; Estudo simbólico; Literatura infanto-juvenil.

1. INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (HQs) são obras ricas em simbologia, podendo ser vistas como objetos de lazer, estudo e investigação (REZENDE, 2009). Formadas tanto por recursos visuais como linguísticos, como nos aponta Rezende (2009), a partir da maneira como as palavras, as imagens e as formas são trabalhadas, as HQs podem apresentarem-se como um convite à interação autor-leitor. Nesse sentido, propomo-nos analisar e verificar quais são as representações de família na HQ *Procurando Dory* (2016), de autoria de Alessandro Ferrari, tanto a partir do viés verbal, isto é, a concretização linguística, como por meio do viés visual, ou seja, os recursos ilustrativos da obra.

Neste artigo, partimos da noção de que, como nos aponta Zilberman e Magalhães (1987), a literatura infantil tem como função determinada orientar a formação infantil, em razão disto, é atribuído a ela “propiciar à criança um conjunto de normas de comportamento e meios de codificação do mundo circundante, integrando e adequando o leitor a ele”. A partir disto, enfatizamos a ênfase para o estudo do que se entende por família na HQ *Procurando Dory*, em razão de sua leitura, aqui compreendida na concepção multimodal, auxiliar na compreensão da sociedade em vigência, constituindo, conseqüentemente, o seu público leitor enquanto sujeitos sociais em formação.

Em nossa pesquisa, refutamos qualquer significância pré-linguística do termo família. Nesse sentido, alicerçarmo-nos na pluralidade antropológica da concepção do termo, no qual compreende-se relações afetivas e identitárias entre os sujeitos sociais, desfazendo-nos, assim, do referente imaginário familiar, o qual corresponde às relações de parentesco entre determinado grupo social.

Arquiteticamente, o presente artigo desenvolve-se a partir de breves considerações sobre as características da linguagem do gênero História em Quadrinhos (HQ) e, também, sobre a literatura infanto-juvenil. A partir destas considerações, apresentaremos, por meio da coleta do *corpus*, as representações do que se entende por família na obra de Alessandro Ferrari (2016).

Na obra, cuja narrativa é uma adaptação do texto fílmico homônimo, dirigido por Andrew Stanton (2016), somos apresentados a odisseia de Dory à procura de seu pai – Jenny e Charlie –, esta procura é motivada após a personagem ser questionada sobre o lugar em que nasceu por um aluno-peixinho em contexto de sala de aula. A partir disto, Dory começa a ter

lapsos de memórias, em razão de sua perda de memória recente, e começa a desbravar o mar à procura de sua família por meio da ajuda de Marlin e Nemo. Interessa ressaltar que o lugar em que Dory vai à procura de sua família é um local de encontro familiares, um local de interação humana, no qual os indivíduos, tidos como construções socioculturais, partilham momentos de felicidade e alegria com aqueles que se identificam por meio de fatores biopsicossociais.

Metodologicamente, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. Segundo André (1995, p. 17), a pesquisa descritiva-interpretativa busca “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a valoração e a indução em lugar da dedução, assume que fator e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Em nossos estudos, procuramos analisar o objeto na linha da descrição e interpretação, tornando, assim, improvável uma postura neutra dos pesquisadores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As histórias em quadrinhos (doravante HQs), de acordo com Silvério e Rezende (2012), são obras narrativas em que há a presença de signos linguísticos e de signos visuais, sobretudo por estas obras possuírem, conjuntamente, uma linguagem verbal e uma linguagem visual. Nesta perspectiva linguística, “os signos possuem o papel de auxiliar o homem a interpretar a realidade que o cerca e estão presentes em toda parte” (SILVÉRIO e REZENDE, 2012, p.218).

Por ser um gênero que congrega em sua constituição vários recursos semióticos, bem como multimodais, como nos ressaltam Passos e Vieira (2014), as HQs apresentam uma leitura sob várias perspectivas em razão de sua linguagem híbrida. Segundo Pina (2006), a leitura da HQ é centrípeta e centrífuga, pois,

Tanto implica compreender e incorporar, como implica ceder e doar. Ler é trocar com o lido as experiências, as do leitor empírico com as da obra e vice-versa. As associações que estabelecemos ao ler nos constroem para nós mesmos, nos moldam no e a partir do texto lido (PINA, 2006, p.93).

Em todas as formas de arte, há diversas perspectivas e interpretações da obra de acordo com o sujeito que a toma para si, sobretudo, pela centralização da arte em torno do subjetivo. Nas HQs, por serem obras que se utilizam tanto do recurso verbal como do visual, como nos apontam Palo e Oliveira (2006) e Nascimento (2014), estas narrativas podem nos contar histórias sem utilizarem-se das palavras, proporcionando, assim, a participação ativa do leitor para a construção de sentidos do texto na perspectiva lúdica, principalmente no campo da literatura infanto-juvenil, pois, ainda segundo Palo e Oliveira (2006), neste campo, o

pensamento infantil está sintonizado com o pulsar pelas vias do imaginário, sobretudo pelas obras de literatura infanto-juvenis deterem como foco narrativo a participação de duas naturezas – a linguagem verbal e a visual -, ambas tentando uma comunicação, a mais próxima e direta possível com a criança (PALO e OLIVEIRA, 2006, p.36). Assim, as interpretações partem da constituição do sujeito que ler a obra em questão, em razão disto, de acordo com Zilberman e Magalhães (1987), as crianças, ao lerem as obras de literatura infanto-juvenil, fazem deduções a partir daquilo que conhecem.

Em nossa pesquisa, portanto, detemo-nos, analiticamente, a apenas uma possível interpretação literária, a qual está compreendida e justificada pelo nosso conhecimento de mundo e metacognitivo e, além disso, esta interpretação é possível em razão do contexto sociocultural em vigência, assim, uma outra pessoa poderia ver as imagens que se seguem e inferir possibilidades outras de leitura que não a nossa, pois, como nos ressaltam Palo e Oliveira (2006, p.36), “assumir um ponto de vista mais ou menos próximo do objeto da narração determinará diferentes modos de vê-lo, cifrá-lo, significá-lo”. Nesse sentido, partimos da noção de que “a significação não está no fato em si, mas no modo como é preenchido, modulado e comunicado ao receptor” (PALO e OLIVEIRA, 2006, p.43), ou seja, partimos da relação estabelecida entre autor-leitor por meio da leitura verbovisual.

Na presente pesquisa, detemos o nosso olhar, enquanto foco de interesse, para a representação sobre a família, nesse sentido, não abordaremos as especificidades e os elementos do gênero HQ. Na seção seguinte, analisaremos, a partir do auxílio verbovisual, as representações encontradas nesse objeto em estudo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A partir da coleta do *corpus*, percebemos que, como demonstram os fragmentos abaixo, o conceito de família na HQ é compreendido como uma definição pluralística, a qual engloba tanto concepções das relações humanas como também das relações entre os animais – especificamente, neste caso, os marinhos. Por meio destas relações, realizamos a presente interpretação, que é motivada e alicerçada no período sócio-histórico-cultural em vigência, assim, uma outra pessoa poderia ver as imagens que se seguem e não inferir, propriamente, a nossa interpretação, mas, sim, uma outra.

Ao analisarmos a narrativa verbovisual, deparamo-nos, no que tange à diversidade de famílias humanas, com as seguintes representações:

Figura 01 – Exemplo de fragmento



Fonte: Ferrari (2016, p.28)

Neste primeiro fragmento, observa-se, em verdade, que as representações das famílias partem da ilustração de um casal heterossexual – gênero masculino e gênero feminino, além da criança – e por um pai passeando com sua filha – ao lado do referido casal –, como nos demonstra as ilustrações do lado direito da figura 01. Estas mesmas representações são reafirmadas no fragmento seguinte:

Figura 02 – Exemplo de fragmento



Fonte: Ferrari (2016, p.26)

No fragmento acima, assim como no exposto anteriormente, percebe-se que as representações se dão através do recurso visual. No recorte visual, há representações tanto de famílias formadas por casais – como percebe-se no lado direito da imagem – como também de famílias com representações ilustradas por um único membro – neste caso, temos tantos homens passeando com os seus bebês como mulheres também, possibilitando, assim, a interpretação referida do que se entende por família.

Figura 03 – Exemplo de fragmento



Fonte: Ferrari (2016, p.27)

Assim como os dois primeiros fragmentos expostos, esta terceira figura reafirma o nosso posicionamento quanto às representações de famílias em torno dos sujeitos homem e mulher. Neste fragmento, percebe-se que há uma mulher com uma criança ao seu lado e, no lado direito da imagem, temos um casal heterossexual com seu filho ao colo. Assim, nesta figura, temos a representação de uma família formada por dois sujeitos – neste caso, a mulher com o seu filho – e a concepção de família formada por um casal heterossexual – o homem, a mulher e o seu filho.

Figura 04 – Exemplo de fragmento



Fonte: Ferrari (2016, p.29)

Na figura exposta acima, ao inferirmos a partir dos recursos verbovisuais, percebe-se que há uma representação de uma família formada por um casal homoafetivo, sobretudo pela disposição das personagens, as quais são ambas do gênero masculino e ocupam os mesmos lugares do carro, além de estarem com uma criança no banco traseiro. Quanto ao recurso verbal, a partir da representação linguística, partimos da concepção de que, quando a personagem profere “que fofura!” (FERRARI, 2016, p.47), temos, possivelmente, a quebra de uma tradição sociocultural do sujeito masculino em torno de sua linguagem, visto que se atribuiu ao gênero masculino uma restrição ao adjetivo que foi utilizado pela personagem em dado contexto sociocomunicativo.

Figura 5 – Exemplo de fragmento

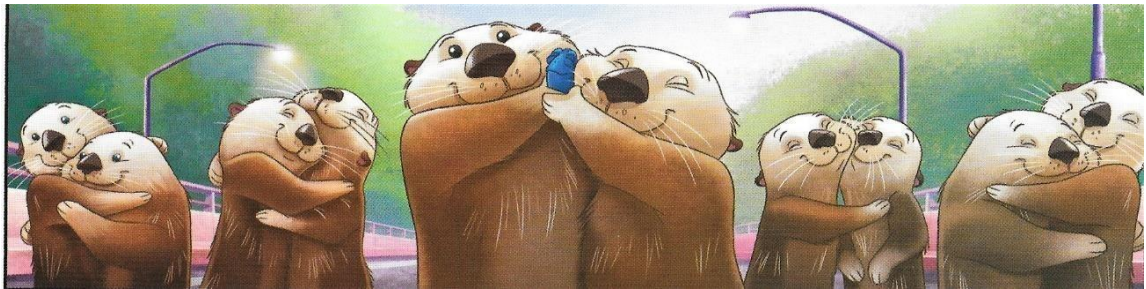


Fonte: Ferrari (2016, p.47)

Assim como na figura acima, neste fragmento, há a representação de uma família formada por um casal homoafetivo – reafirmando, conseqüentemente, o nosso posicionamento quanto à representação LGBT presente na HQ –, sobretudo pela disposição e caracterização das personagens, visto que, além de estarem perto um do outro, estão a olhar para a mesma direção e há duas crianças ao lado deles, em razão disto, não há a noção de neutralidade na disposição dessas imagens (ANDRÉ, 1995). Além desta concepção de família, temos a ilustração de uma mãe com uma criança bem-pequena, o que nos possibilita duas interpretações de duas representações de famílias, ampliando, assim, o conceito pré-estabelecido em torno do termo no que tange às concepções de família relacionada às relações humanas.

No que tange à diversidade de famílias representadas pelas figuras dos animais, temos, portanto:

Figura 6 – Exemplo de fragmento



Fonte: Ferrari (2016, p.47)

Nesta sexta figura, ao analisarmos a partir do auxílio visual, alicerçando-nos em Nascimento (2014), percebe-se que não há atribuições de gêneros masculino e nem feminino nas personagens expostas e, além disso, estas personagens sem atribuições de gênero estão a abraçar, também, o outro, o diferente, neste caso, representado pela nossa companheira Dory. Assim, partimos da noção de uma concepção de família em que não há a demarcação de gênero, ou seja, não há conceitos pré-estabelecidos em torno da personificação deste grupo de indivíduos em razão da ausência das atribuições gênero-ideológicas.



Figura 7 – Exemplo de fragmento
 Fonte: Ferrari (2016, p.40)

Na figura acima, percebe-se que a concepção de família, para Dory, vai além de uma relação estabelecida através do parentesco – embora ela continue associando tal concepção à figura paterna – visto que mesmo estando cercada por peixes de seu grupo familiar, a personagem rompe com a expectativa do leitor ao não se inserir e não se vê representada pelo grupo, isto é, não há a personificação identitária entre a personagem com o seu grupo familiar, sobretudo pela representação visual da personagem, a qual se encontra assustada em meio ao grupo de peixes de sua família. O fragmento a seguir nos reafirma este posicionamento:



Figura 8 – Exemplo de fragmento
 Fonte: Ferrari (2016, p.41)

Especificamente neste fragmento de número 08, percebemos que a personagem Dory ressalta que “*não tenho uma família, estou completamente sozinha no mundo*” (FERRARI, 2016, p.41, grifos nossos), ao afirmar isso, a personagem está referindo-se às figuras paternas – representados historicamente pelos sujeitos pai e mãe – os quais ela supõe serem a base de tudo, prevalecendo, assim, ainda uma concepção pré-estabelecida do que se entende por família em torno da personagem, mas, ao decorrer da história, percebe-se que há uma progressão na personagem sobre o que ela entende por família, como demonstra-nos a figura que se segue.

Figura 9 – Exemplo de fragmento



Fonte: Ferrari (2016, p.47)

No fragmento acima, além do recurso visual, enfatizamos o texto verbal da personagem Dory quando ela ressalta que “não poderia deixar *minha família* para trás” (FERRARI, 2016, p.47, grifos nossos) ao se referir, especificamente, ao Nemo e ao Marlin. Nesse sentido, percebe-se que em torno da personagem Dory houve um progresso quanto ao seu entendimento e compreensão do conceito de família, visto que no início da HQ ela se refere enquanto membros de sua família à apenas os seus pais – como enfatiza-nos o fragmento 08 – e ao final da HQ, a personagem ressalta os seus amigos enquanto família também, havendo, assim, uma progressão e ampliação de seu conhecimento em torno do que é família. É válido ressaltar que esta ampliação do conceito família pode ser compreendida, também, por seu público-alvo de leitores, sobretudo por estes estarem em formação sociocultural (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1987). Finalizando a odisseia da personagem Dory, deparamo-nos com a imagem seguinte:

Figura 10 – Exemplo de fragmento



Fonte: Ferrari (2016, p.51)

No fragmento acima, ao nos alicerçamos na interpretação a partir do auxílio visual, percebe-se que a família de Dory passa a ser composta por seus pais – Jenny e Charlie – e por seus amigos – especificamente, Marlin e Nemo – que, de certa maneira, já eram membros de sua família – como podemos constatar na figura 09 –, Dory apenas ainda não havia percebido isso, o que nos leva a perceber que a personagem passou por um processo de ampliação do que ela mesma entendia por família.

Após a leitura da HQ, percebe-se que estas diversas representações do que se entende por família aponta-nos para a pluralidade antropológica do termo, no qual a família é compreendida e reconhecida através de características partilhadas entre os sujeitos sociais, que

são dotados de aspectos biopsicossociais, e não como algo relacionado e/ou estabelecido em torno das relações de parentesco. Neste momento, também reafirmamos que a nossa leitura não busca ser tomada como o único viés interpretativo, uma vez que outros leitores possam vir a visualizar as imagens dispostas e não as interpretarem em concordância com a nossa perspectiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, propomo-nos apresentar as representações de família na HQ *Procurando Dory* (2016), de Alessandro Ferrari. Nessa direção, por meio da análise realizada, percebe-se que o texto verbovisual está alicerçado nas contribuições antropológicas do termo família, sobretudo pelas representações, tanto por meio de signos linguísticos como por signos visuais, vinculadas à pluralidade do que se entende por família, visto que na obra há diversas representações de famílias – tanto as formadas por seres humanos como as compostas pelos animais marinhos –, não limitando-se, assim, às relações estabelecidas por meio do parentesco entre determinados grupos sociais, mas, sim, ampliando estas relações através das conexões identitárias estabelecidas entre os sujeitos socioculturais.

Em suma, como nos sinaliza Zilberman e Magalhães (1987) na interface de recepção do texto infantil, uma das funções da literatura infanto-juvenil é orientar a formação de seu público leitor, propiciando “à criança um conjunto de normas de comportamento e meios de decodificação do mundo circundante, integrando e adequando o leitor a ele” (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1987, p.62) a partir de seu caráter ideológico. Nesse sentido, a narrativa verbovisual de Ferrari (2016) é válida, também, para a constituição de seus leitores, em razão da representatividade em torno do que se entende por família, sobretudo por estes encontrarem-se em formação como sujeitos sociais e por, possivelmente, verem-se representados na leitura da HQ.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- FERRARI, Alessandro. *Procurando Dory: A história do filme em quadrinhos*. Rio de Janeiro: Pixel, 2016.

NASCIMENTO, Gabriela C. T. N. *Clássicos da literatura em quadrinhos: Uma análise do ponto de vista da tradução intersemiótica*. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br>> Acesso em: 16 março 2017.

PALO, Maria Jose; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: Voz de criança*. São Paulo: Ática, 2006

PASSOS, L. A.; VIEIRA, M. S. P. *A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura*. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br>>. Acesso em: 16 março 2017.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. *Literatura em Hq: Interações Entre Textos e Leitores na Contemporaneidade*. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/semioses/>>. Acesso em: 16 março 2017.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e Formação de Leitores: Vivências TeóricoPráticas*. Londrina: Eduel, 2009.

SCHUCH, Patrice. *Família no Plural: Considerações Antropológicas sobre Família e Parentesco*. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br/>>. Acesso em: 24 março 2017.

SILVÉRIO, Luciana Begatini Ramos. REZENDE, Lucinea Aparecida de. *O valor pedagógico das Histórias em Quadrinhos no percurso do docente de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://www.uel.br/>>. Acesso em data: 16 março 2017.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: Autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

Grupo de Discussão 18:

COMUNICAÇÕES LIVRES



ENTRE ESPELHOS: O EU LÍRICO REFLETIDO EM POEMAS DE CECÍLIA MEIRELES

Claudenice da Silva Souza (UFCG)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)

Resumo: A temática dos espelhos suscita profundas e inquietantes reflexões na literatura e na poesia de modo particular. Vários poetas como Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa deixaram em verso suas percepções sobre o tema. Tendo em vista, a recorrência do espelho em nossa tradição lírica, o objetivo deste trabalho é analisar a forma como a imagem do espelho contribui para a caracterização do sujeito lírico em dois poemas de Cecília Meireles: *Mulher ao espelho* e *Epigrama do espelho infiel*. Apresentamos, portanto, uma análise dos referidos poemas a partir de pressupostos teóricos de Eco (1989), que estuda a temática e suas diversas nuances, e dialogamos com Bachelard (1997) no que se refere ao o amor do homem por sua própria imagem quando trata do mito de Narciso. Também lançamos mão das reflexões de Lacan (1998), de Chevalier e Gheerbrant (1996) e de Paz (1982). Como apoio teórico sobre a poética de Cecília Meireles, trazemos as reflexões de Gouvêa (2008). A partir do diálogo com esses autores, pudemos perceber que a experiência especular é significativa na medida em que o ser humano lhe atribui sentido. Sendo assim, a relevância dos espelhos tem a ver com a reflexão sobre a identidade de cada sujeito, sobre o modo como cada um constrói a imagem que tem de si. Estar diante do espelho pode ser uma oportunidade de refletir sobre o que somos, o que pensamos que somos e o que dizem que somos.

Palavras-chave: Poesia; Espelhos; Cecília Meireles; Eco (1989).

1. INTRODUÇÃO

Os espelhos guardam coisas que, vez ou outra, poetas e escritores tentam descobrir. O que vemos quando estamos diante de um espelho? Uma simples resposta seria: a nossa imagem refletida. Porém, não raro, homens e mulheres contrariam essa afirmação, pois o enxergar a nós mesmos pode ser muito mais do que ver o nosso corpo diante de um espelho.

Sabemos que as reflexões sobre esse objeto são diversas e podem despertar os mais distintos pensamentos. Há aqueles que afirmam que os espelhos fazem com que os seres humanos enxerguem sua própria alma, porque permitem ver além; outros dizem perceber a passagem do tempo com todas as suas consequências, o tempo que tira a juventude e distribui marcas nas faces; há outros ainda que não percebem a si mesmos, ou seja, não se reconhecem. Tudo isso se configura como o espanto que instiga o descobrimento sobre si mesmo.

Surge, então, um processo de conhecimento e de reconhecimento diante do mistério especular, no qual há pelo menos a tentativa de compreensão. O homem é dotado de capacidade para se questionar. Portanto, pensar essa experiência tem a ver com a indagação sobre o que nos tornamos com o passar do tempo. Essas são reflexões possíveis que o eu lírico da referida poeta suscita em nós ao colocar os espelhos como um objetivo incessantemente misterioso e de segredos invioláveis.

1.1. A LÍMPIDA SUPERFÍCIE DOS ESPELHOS: REFLEXOS? OU REFLEXÕES?

Não há como falar em espelhos sem rememorar e revisitar o mito de Narciso, que tem sua primeira aparição em *Metamorfoses*, de Ovídio. De acordo com Yves-Alain Favre (1997), uma vez Narciso, estando no campo, aproxima-se de uma fonte nunca antes visitada por nenhum ser. Resolve descansar no encantador lugar, mas sente sede e debruça-se sobre a água a fim de saciar-se. É nesse momento que percebe uma imagem belíssima, apaixona-se por ela e começa a desejá-la. Começa então a viver da contemplação de sua própria imagem sem o saber, definha porque não come e não dorme. Quando se dá conta de que o objeto de seu desejo e amor é ele mesmo, portanto, não pode concretizar tal amor, decide morrer. De acordo com Favre (1997), o sentido do mito é de fácil compreensão, pois Narciso foi punido por Nêmesis porque se recusou a amar alguém. Amou a si mesmo.

O mito traz, portanto, de acordo com Bachelard (1997), o amor do homem por sua própria imagem. O narcisismo impele-o a desejar a si mesmo. Ele defende a “ambivalência profunda do narcisismo que passa de traços masoquistas para traços sádicos, que vive uma contemplação que lamenta e uma contemplação que espera, uma contemplação que consola e uma contemplação que agride” (BACHELARD, 1997, p. 23). Ou seja, ao mesmo tempo em que Narciso lamenta, também espera que algo aconteça e, concomitantemente, essa contemplação é consoladora, mas também é agressiva. Sua imagem no espelho das águas o seduz e o faz sofrer.

A fim de compreendermos um pouco sobre esse instigante impasse que é o homem diante de sua imagem refletida, passamos a uma interpretação mais pontual do assunto a partir dos estudos de Eco (1989). O autor inicia as reflexões com a indagação *A imagem refletida é um signo?* – esta pergunta constitui o título do primeiro tópico por ele desenvolvido. A partir dela, já se delineia mais ou menos o que ele pretende em relação à temática, pois “poderia ter pouco sentido descobrir que também as imagens especulares são signos, mas poderia ter mais sentido descobrir o que, e por que, *não* o são” (p. 11, grifo do autor). Sendo assim, o autor expõe a dificuldade em relação à compreensão da pergunta ao afirmar que não se sabe se começaria a investigação por uma definição de espelho ou por uma definição de signo, pois não se garante que a concepção de signo esteja construída de modo que não caiba a inclusão dos espelhos.

Ele segue com a defesa de que não há bons argumentos filogenéticos nem ontogenéticos que possam trazer luzes para a questão. Quando cita o mito de Narciso, levanta a suspeita de que não se pode confiar nos mitos inteiramente e, em relação à semiose, explica que “estamos em dúvida se é a semiose que fundamenta a percepção ou se é a percepção que fundamenta a semiose” (ECO, 1989, p. 12). Ou seja, há inúmeros questionamentos em relação à temática sobre os quais o autor se propõe a investigar nos tópicos subsequentes de seu estudo.

O que parece trazer uma saída, de acordo com Eco (1989), e uma possibilidade de compreensão sobre o tema são os estudos de Lacan, apontados pelo autor em seu tópico *O imaginário e o simbólico*. Nós também fomos à fonte dessas ideias mencionadas por Eco (1989). Lacan (1998), ao se debruçar sobre a experiência psicanalítica em relação ao espelho, exalta a situação em que o bebê – desde os seis meses – mesmo sem andar ou poder ficar ereto – já tenta com insistência e alegria “sustentar sua postura numa posição mais ou menos inclinada e resgatar, para fixá-lo, um aspecto instantâneo da imagem” (p. 97). Há, já nessa fase, um envolvimento da criança com o que se desenha para ele diante do espelho, não só seu próprio corpo, mas todo o meio que é refletido pelo curioso objeto.

Ou seja, a experiência diante do espelho é tida, ainda quando o ser humano é bebê, como sinal de reconhecimento de si mesmo, é a *instância do eu*, para se utilizar de uma expressão do estudioso em questão. De acordo com Lacan (1998), o bebê, mesmo não sendo dono de seus próprios movimentos ainda e dependendo dos cuidados dos genitores, inclusive para se alimentar, parece instaurar uma situação na qual o eu se afirma e se coloca no mundo. O autor destaca a existência dessa *matriz simbólica* do eu antes mesmo de ocorrer a identificação em relação ao outro e em relação à linguagem, que tudo permeia. É, portanto, uma experiência crucial de identificação consigo mesmo. Como lembra ainda Lacan (1998), “essa forma situa a instância do *eu*, desde antes de sua determinação social” (p. 98, grifo do autor). O papel que o espelho desempenha é de ser o limiar que permitirá ao ser humano um reconhecimento de si mesmo e, a partir disso, uma tomada de consciência sobre sua existência socialmente estruturada. Vale ressaltar que o que Lacan (1998) expressa como identificação com o outro, Eco (1989) vai além e denomina de *eu social*, porque tem a ver com a consciência de que se é sujeito em relação ao outro numa sociedade.

Embora seja pertinente e importante essa abordagem, a experiência especular não se esgota nesse entendimento. Como defende Eco (1989) no tópico denominado *Entrar pelo espelho*, a compreensão de que a criança se reconhece não quer dizer que o espelho não possa ser utilizado como fenômeno semiótico em outras fases do desenvolvimento humano. O estudioso propõe um trajeto diferente, no qual o que importa não é refletir sobre o uso primário do objeto na fase inicial da vida das crianças, como foi discutido acima. Ele argumenta que pensar sobre o uso que o ser humano adulto pode, porventura, fazer desse objeto é importante. Sendo assim, o autor suscita um aprofundamento na questão ao querer saber o que acontece em outras fases da vida quando um sujeito está diante de sua própria imagem. O que fica suspenso no ar como uma interrogação é o que ocorre ao homem para querer indagar a si mesmo diante de um espelho, parece-nos, pois, um questionamento sobre a própria existência.

Portanto, a escolha de Eco (1989) de buscar outras fases da vida humana além da infância está para a ideia de análise das imagens especulares enquanto imagens significativas na medida em que se analisa concomitantemente o reflexo no espelho e o próprio homem. Este, ao buscar a si mesmo diante de um espelho, está mascarando a busca pela compressão de seus próprios mundos particulares, intrinsecamente subjetivos.

Na *Pragmática do espelho*, Eco (1989) assevera que o espelho diz a verdade, pois “ele não ‘traduz’. Registra aquilo que o atinge da forma que o atinge. Ele diz a verdade de modo desumano, como bem sabe quem – diante do espelho – perde toda e qualquer ilusão sobre a própria juventude” (ECO, 1989, p. 17, grifo do autor). Podemos pensar que se o ser humano

estiver bem vestido ou maltrapilho, alegre ou triste, jovem ou velho, o espelho lhe mostrará exatamente aquilo que aparecer à sua frente. Talvez por isso há quem diga não gostar de espelhos.

2. CECÍLIA E SEUS REFLEXOS QUE TRANSPASSAM A ALMA

“Mulher ao espelho” é o poema que abre a nossa análise e pertence à obra *Mar Absoluto*, livro publicado em 1945. Estruturalmente, o poema é composto por seis quadras, sem regularidade em relação à métrica dos versos, mas com um esquema alternado de rimas em todas as estrofes.

Mulher ao espelho

Hoje que seja esta ou aquela,
pouco me importa.
Quero apenas parecer bela,
pois, seja qual for, estou morta.

Já fui loura, já fui morena,
já fui Margarida e Beatriz.
Já fui Maria e Madalena.
Só não pude ser como quis.

Que mal faz, esta cor fingida
do meu cabelo, e do meu rosto,
se tudo é tinta: o mundo, a vida,
o contentamento, o desgosto?

Por fora, serei como queira
a moda, que me vai matando.
Que me levem pele e caveira
ao nada, não me importa quando.

Mas quem viu, tão dilacerados,
olhos, braços e sonhos seus
se morreu pelos seus pecados,
falará com Deus.

Falará, coberta de luzes,
do alto penteado ao rubro artelho.
Porque uns expiram sobre cruces,
outros, buscando-se no espelho.

O título já traz uma implicação de que assunto falará o poema. Quase que instantaneamente pensamos no que pode significar uma mulher estar diante de um espelho por todas as implicações sociais e estéticas que estão por trás desse ato que, em hipótese alguma, pode ser tido como simplório. É, seguramente, uma imagem que suscita questões como a da beleza ou a do reconhecimento do homem ao perceber sua imagem.

A primeira palavra do poema – o advérbio *hoje* – assim como todos os verbos da estrofe demarca a força do desejo do eu lírico temporalmente situado no presente, isto é, as intenções do passado ou do futuro são descartadas no instante em que é instaurado um tempo que é o agora. Ao fixar o momento presente faz-se um contraste com o passado, pois se hoje o eu lírico pretende ser de determinada maneira é porque antes não o era, caso contrário seria apenas a continuação de um modo de ser. O hoje, então, pode se caracterizar como a vontade de realização íntima do eu lírico feminino. Mas a concretização tencionada por ela é permeada por certo desapego e talvez desprezo – através da expressão “pouco me importa” – pelas versões que, ao que parece, ela tem capacidade para encarnar. Seu desejo, “apenas parecer bela”, complementa e justifica o sentido do que foi dito nos primeiros versos, pois tomar para si a aparência com qualquer uma, esta ou aquela, lhe possibilita a ideia de beleza, que é a sua vontade do agora.

A escolha do verbo *parecer*, em detrimento do verbo *ser*, que seria o mais usual, é crucial para o sentimento de impossibilidade que percebemos com a leitura do poema. Supomos, então, desde o início uma mulher olhando o seu reflexo numa tentativa de beleza. Ela por si mesma já não o pode ser, tendo em vista a colocação de um verbo como *parecer* – que nos traz a ideia de que esse eu lírico quer representar um papel, mostrar para os outros uma realidade que não é ela mesma, como uma máscara posta para ocultar a face.

Para embasar essa interpretação, citamos o que Gouvêa (2008) aponta como um procedimento recorrente na obra de Cecília: “[...] a negação da realidade, do mundo sensível, ou a denúncia deste como acidental ou ilusório” (p. 93). Concordando com a explanação da autora, percebemos que o eu lírico parece negar a própria existência e o espelho é o responsável pela percepção daquilo que ela não é, ou seja, ela mesma. É diante desse mesmo objeto que ela procura ou quer reafirmar o que um dia foi ao mesmo tempo em que busca faces que possam representá-la de alguma forma. Por isso, fazer-se outra ou várias outras é aparentar algo ao mundo.

Então, o espelho que possibilita à mulher a constatação de que não sendo ela mesma é preciso que seja algo, porque ele, indubitavelmente, fala a verdade, já sabia Eco (1989). Ainda que essa realidade não seja satisfatória para a pessoa que olha, ela continuará a existir e estará no objeto especular sempre que o ser humano tiver a coragem de se olhar. A saída para essa dolorosa verdade é a necessidade de ser alguém. O que ela foi um dia, independentemente de tentativas de ser isso ou aquilo, exauriu e ela opta por representar alguns modos que não são propriamente seus, mas que foram como que tomados de empréstimo a algum ímpeto interior ou exterior numa necessidade velada de autocomiseração e sobrevivência.

Na estrofe seguinte, surge uma série de lembranças sobre as diversas faces que ela já teve ao longo da vida nas quais há uma relação com a aparência – mais especificamente a cor do cabelo – e com alguns nomes talvez possíveis de representá-la como perfis femininos. O paralelismo sintático presente em três dos quatro versos da estrofe é composto pelo advérbio de tempo *já* e pelo verbo *ser* conjugado no pretérito perfeito do indicativo, e reforça a ideia de que essa mulher que se olha – e se procura – já foi muitas.

Quando lemos a segunda estrofe, retomamos a cada verso a ideia de que o eu lírico já foi muitas e isso não nos é dado de uma única vez, mas sim à medida que vamos descobrindo as facetas encarnadas por esse eu lírico. O paralelismo ressoa o passado como um sino convidando a participar das coisas idas ao mesmo tempo em que faz surgir luzes para a compreensão das facetas possíveis – ser esta ou aquela – citadas na primeira estrofe, pois ela, tendo sido já tantas, opta por incorporar alguma. No último verso da estrofe, há a cortante verdade: não foi o que queria ser. O indelével fato de já ter sido uma infinidade de versões talvez possa indicar um caminho para a compreensão do estado de morte do eu lírico.

O primeiro verso da terceira estrofe remonta a um fato explicitado no primeiro verso da estrofe anterior: o cabelo. No poema, fica claro que não apenas as cores com que ela já os pintou, mas também as tintas da face são inseridas na falsificação de sua aparência. Toda a estrofe é construída a partir da reflexão responsável por uma pergunta na qual a expressão “que mal faz” é a primeira coisa com a qual nos deparamos. A partir dela, podemos supor que a mulher acredita não haver mal nenhum nos meios dos quais se utiliza para obter a beleza.

O encadeamento da estrofe funciona como o frouxo correr das reflexões do eu lírico na medida em que este se entrega à justificativa de que não faz mal ter cores postiças em sua aparência, pois o próprio mundo também o é e, vale mencionar, ela integra esse

mundo. É, na verdade, uma consolação para os motivos de tristeza de sua alma; ela se sente regenerada e por que não dizer absolvida por ter uma aparência pintada ficticiamente.

A antítese *contentamento* e *desgosto* confere à interrogação do eu lírico uma espécie de resignada descoberta porque vai alargando a visão para além de sua existência, visto que parte de si própria – cabelo e rosto – e encaminha a reflexão para algo maior do que ela mesma – o mundo e a vida – e então para algo comum a todos, que a todos faz sorrir e chorar: o contentamento e o desgosto. Sendo assim, não apenas o mundo, que é externo aos sujeitos, é falso, mas até mesmo o que habita na sensibilidade desses mesmos sujeitos. Não há problema no falseamento de sua aparência, porque a própria existência do eu lírico é tinta e funciona como uma camada para encobrir o seu verdadeiro ser.

Lembramos e evocamos Eco (1989) novamente, visto que na medida em que o espelho mostra ao eu lírico essa camada superficial que apenas maquia um fato verídico, demonstra também para ele como o mundo, que também é tinta, o vê. Essa mulher que se olha ao espelho – e percebe que traz em si coisas não são propriamente suas que acabam por lhe causar um alheamento ainda maior – tem uma visão de como os outros a veem. Isso graças à concepção de que o objeto especular possui essa característica e talvez por isso sua ânsia por parecer bela se torne maior, porque não apenas ela mesma sabe de sua condição, mas porque todos à sua volta podem testemunhá-la.

A interrogação construída ao longo de toda a estrofe nos faz crer que o eu lírico, estando diante do espelho, é insatisfeito com o que vê, pois deseja parecer outra coisa, constatação essa que corrobora o que já citamos aqui sobre Eco (1989) em relação à insatisfação diante da irrevogável verdade oferecida pelos objetos. Por isso, relembra o que já foi, constata a trágica realidade de não ser o que desejava e chega, como ponto alto de sua reflexão, a uma indagação, que é na verdade uma resposta para suas inquietações interiores sobre a sua aparência.

O verbo *ser* – conjugado na terceira pessoa do singular – está no presente do indicativo, diferentemente das conjugações na estrofe anterior em que o mesmo verbo aparece no pretérito perfeito do indicativo para lembrar o que o eu lírico já não é mais. O presente instaura concomitantemente um acontecimento no hoje e uma permanência, porque o eu lírico afirma clara e veementemente que tudo é tinta. Há um convite ao leitor para refletir com ele na medida em que provoca uma sensação de desconforto quando lemos acerca da certeza do eu lírico de que o mundo e até nós mesmos somos tinta porque encobrimos o que de fato somos ou não sabemos quem somos.

O encadeamento torna a aparecer no poema quando o eu lírico assume a participação na conveniência de seguir a determinados padrões. Tal recurso é o que adia a descoberta da dependência do eu lírico em relação às opiniões alheias, pois antes de passarmos a ler o segundo verso acreditamos, por um segundo talvez, que a mulher mostra para os outros aquilo que ela quer mostrar, age como quer agir e é o que deseja ser ou talvez aparenta o que deseja que os outros vejam. A afirmação ganha força com a utilização do verbo *ser* no futuro do presente do indicativo – diferentemente das outras estrofes, nas quais o mesmo verbo aparece em outros tempos verbais, como já foi discutido – numa convicção séria e enraizada na realização de si mesma.

Porém, tamanha é a diferença ao vermos que o verbo *querer* possui no verso seguinte um objeto direto que o complementa e desfaz o entendimento até então construído, responsabilizando a moda por sua aparência, ou seja, seu exterior se mostrará de acordo com os desígnios alheios. A locução verbal – vai matando – com o verbo principal no gerúndio mostra que o interior do eu lírico sofre um processo de desfalecimento e a morte do que ela é acontece pouco a pouco e constantemente enquanto seu exterior é aquilo que os outros desejam. O eu lírico, desgarrado de sua própria existência, se deixa ao léu e se refere a sujeitos indeterminados que podem levá-la para o nada, pois ela em si já não existe.

A estrofe, iniciada pela conjunção adversativa *mas* demonstra que há, contudo, algo que salva a todos que caem no lacônico abismo da morte física ou espiritual. A ideia do fim se alastra para além de seu corpo ao atingir também a sua alma, numa espécie de profecia ou crença que permeia os pensamentos do eu lírico. O adjetivo – *dilacerados* – acompanhado do termo *tão*, está posto entre vírgulas, recurso que o destaca enfaticamente, e caracteriza de forma pungente e marcante três elementos que fazem parte do eu lírico: não apenas *olhos e braços* estão dilacerados, mas também os *sonhos* não concretizados que pertencem ao eu lírico e o constituem.

Então, numa espécie de comiseração por aqueles a quem todas essas coisas foram destruídas surge o consolo para o qual há uma condição cristalinamente marcada pela conjunção condicional *se*: morrer pelos próprios pecados. A exigência imposta deixa supor que caso contrário o fato não ocorre, ou seja, é preciso morrer por causa dos pecados cometidos e mais do que isso é preciso morrer assumindo tal culpa. O encadeamento tem papel sumariamente importante, mais uma vez: quando lemos o terceiro verso, por obrigação do sentido, vamos imediatamente procurar saber qual é o prêmio, que o quarto verso revela: falará com Deus. A voz do eu lírico, com o verbo no futuro do presente do

indicativo, afirma fiel e convictamente sua certeza nessa realização como que para anunciar que na tristeza do fim há uma esperança consoladora para o sofrimento. Essa esperança é permeada por um viés religioso. Gouvêa (2008), ao estudar a obra da poeta, afirma que

ainda que muitos dos versos cecilianos aludam, implícita ou explicitamente, a Deus, parece justo considerar que a divindade nessa poética aproxima-se muito mais das dos gregos (ou, ainda, dos hindus) do que daquela dos cristãos. Jamais toma a forma da Santíssima Trindade. Trata-se de um Deus próximo do ‘Deus dos filósofos’ – e principalmente do Ser ou Deus platônico, que, atingido por versos dubitativos de Homero, provocou a ira socrática contra os poetas. (p. 119)

Fica claro no poema que a alusão a Deus não parece estar ligada a nenhuma religião em específico, mas sim à crença de que há uma consolação ou uma espécie de salvação para aqueles que muito tiverem sofrido na vida. O certo é que o eu lírico se refere a Deus nos versos finais do poema fazendo referência ao próprio ciclo da vida.

O verbo que representa a certeza do acontecimento no futuro tem grande significado para o poema e é repetido na estrofe final no mesmo tempo, modo e pessoa. Os dois primeiros versos remetem mais uma vez à beleza física quando descrevem que aqueles que, morrendo pelos seus pecados, falarão com Deus estarão cobertos de luzes por todo o corpo. Os determinantes *alto* e *rubro*, relativos a penteado e arnelho respectivamente, lembram uma aparência gloriosa e até luxuosa. Tal fato nos faz perseguir a ideia de que para o eu lírico a morte trará a beleza tão almejada, como uma recompensa pelos sofrimentos da vida.

A reflexão que fecha o poema é um arremate e intensifica todos os sentidos que construímos ao longo da interpretação. O terceiro verso começa com a conjunção explicativa *porque*, com a qual o eu lírico procura desanuviar seus complexos pensamentos e reflete, ainda uma vez, sobre o fim de cada um de nós. Há aqueles que expiram sobre cruces. A bela construção nos possibilita apontar que o termo cruces pode ser o símbolo que representa o sofrimento. Portanto, muitos morreriam por causa dos duros golpes do viver.

O encadeamento, mais uma vez, nos faz ir para o último verso para podermos enfim completar o sentido e desvendar um pouco dos misteriosos pensamentos desse oblíquo eu lírico. Em escandalosa e sublime constatação, nos é revelado que, em contraste com aqueles que expiram sobre as cruces, há aqueles que expiram no incessante desejo de se encontrar consigo mesmo diante do espelho. Há uma imagem de teor extremamente profunda: morrer buscando-se no espelho é na verdade morrer na procura por si mesmo.

Traçando uma ponte com os ensinamentos de Eco (1989), relembramos que, ao situar o leitor nos estudos de Lacan (1998), o estudioso afirma que a ele interessam os usos que o ser humano pode fazer do espelho na fase adulta. É exatamente isso que constatamos quando lemos esse poema e nos debruçarmos sobre os vários sentidos que podemos entrever, pois o eu lírico de “Mulher ao espelho” é um ser adulto que já passou por muitas coisas e tem o sonho de beleza.

O segundo poema que nos deixou intrigados quanto à ideia do espelho foi o “Epigrama do espelho infiel”, no qual há um descontentamento com a vida e uma consciência da fugacidade do tempo. O poema pertence ao livro *Vaga Música*, publicado em 1942. Faremos uma análise menos detida deste por acreditarmos que “Mulher ao espelho” cumpre bem o intuito de demonstrar de que maneira estamos vendo a temática.

Epigrama do espelho infiel

A João de Castro Osório

Entre o desenho do meu rosto
e o seu reflexo,
meu sonho agoniza, perplexo.

Ah! Pobres linhas do meu rosto,
desmanchadas do lado oposto,
e sem nexo!

E a lágrima do seu desgosto
sumida no espelho convexo!

O título já indica um posicionamento e um juízo de valor que o eu lírico atribui ao espelho, pois diferentemente de outros poemas em que no título não há termos determinantes para o espelho, neste o eu lírico o classifica. Ficamos sabendo então que não se trata de qualquer espelho, mas de um que é infiel, adjetivação que caminha para uma avaliação negativa do objeto. Podemos apontar já a partir do título que há algo inquietante, começamos, então, a nos perguntar o porquê de a esse espelho ser atribuída essa adjetivação.

A infidelidade do espelho caminha para uma demonstração da peculiaridade do mesmo no poema. Chamamos atenção para o ponto ao qual fizemos referência logo acima. Ao atribuir uma característica como essa ao espelho, o eu lírico está fazendo deste um uso diferente do que normalmente faria uma criança. Por isso, acreditamos que Eco

(1989) tinha razão ao dar prioridade em suas reflexões ao uso que o ser humano adulto faz dos espelhos, pois um bebê não conseguiria julgar de forma tão incisiva essa experiência.

Logo na primeira estrofe, a poeta lança-nos uma imagem surpreendente e nos deixa estupefatos. O eu lírico fala de seu rosto ou poderíamos dizer talvez que ele fale de seus rostos, tendo em vista que o desenho de sua face parece não se repetir – ou ao menos não fielmente – diante do espelho. Afirmamos isso por causa da intrigante construção que a autora desenvolveu no poema, pois ela escreve de um modo que dá a entender a existência de um espaço intermediário entre o rosto e o reflexo deste, como se este se constituísse como algo misteriosamente diferente daquele. É, portanto, estabelecida uma diferença entre ambos. É a partir disso que surge a inquietação de crer que talvez a imagem do espelho não seja – ou não se pareça – com a face do eu lírico, o que nos dá um indício da infidelidade do espelho, que podemos constatar através da visão do eu lírico, pois é ele quem olha e percebe.

Ao começar o verso com a preposição *entre*, o eu lírico estabelece um ponto intermediário – como dissemos acima – que desperta os nossos sentidos e nos convida à contemplação e ao engendramento de uma teia de significados. Somos também fisgados e ficamos conjuntamente entre o rosto e o reflexo. O que vemos no poema é a transformação de uma situação que aparentemente é comum em algo transcendente e que marca profundamente o eu lírico, pois, nessa situação colocada no poema, há um vasto campo significativo capaz de evocar sutilmente a subjetividade no ato de olhar-se ao espelho.

Nesse sentido, trazemos o que Gouvêa (2008, p 67) aponta: “A poeta com frequência canta ou reflete de um lugar que não é público nem privado, nem rural nem urbano, nem burguês nem proletário, que é, antes, ideal ou imaginário”. Corroborando com o que a estudiosa defende, o que vemos no poema é a transformação de uma situação que aparentemente é comum em algo transcendente e que marca profundamente o eu lírico. Nessa situação colocada no poema, há um vasto campo significativo capaz de evocar sutilmente a subjetividade no ato de olhar-se ao espelho.

No terceiro verso da estrofe, a ponta do mistério começa a aparecer e conseguimos vislumbrar uma possibilidade de justificativa, pois o que fica no entremeio da face e do reflexo é o sonho do eu lírico. Contudo, não é um sonho feliz e com promessas de realização, é um sonho agonizante, aturdido pelo sofrimento. A partir da reflexão acerca

do poema, chegamos à conclusão de que o sonho do qual o eu lírico fala está para o sentido de aspiração, ou seja, está para o desejo de realização de algo.

A última estrofe demonstra uma tristeza resignada. Assim como na estrofe inicial em que o eu lírico remete ao reflexo do espelho como pertencente ao rosto dele e não propriamente a ele, nessa última estrofe, ele se refere ao desgosto atribuindo-o ao rosto, pois ele afirma “e a lágrima do *seu* desgosto” e não “a lágrima do *meu* desgosto”. Ou seja, mais uma vez ele não atribui diretamente a si mesmo, ao utilizar o pronome possessivo em terceira pessoa, quando, na verdade, sabemos que o reflexo e o desgosto pertencem a ele.

Há, portanto, um momento em que o rosto se torna quase que alheio ao eu lírico. Obviamente, ele se referia a si, porém colocar dessa forma pode sugerir uma importância maior àquilo que a sua face demonstra, e que é captado pelo espelho. Mas sua face é o canal que permite ao espelho captar os sofrimentos do eu lírico. Ou é o espelho que, atrevido, arranca a sofrida verdade dele? É o objeto especular quem ultrapassa as camadas perceptíveis aos olhos e adentra os sentimentos do eu lírico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos poemas de Cecília Meireles vistos e discutidos neste trabalho, podemos constatar o que Eco (1989) afirma sobre o uso que os seres humanos adultos fazem do espelho, pois em “Mulher ao espelho”, há um eu lírico feminino tristemente insatisfeito com o que é, e, justamente por isso, busca outras faces que possam representá-la de alguma forma. Através da recordação de todas as facetas que já teve ao longo da vida, ela está em busca de mais uma. Há a acusação de que o mundo não é verdadeiro e com isso justifica as cores falsas de seus cabelos e de seu rosto. No poema “Epigrama do espelho infiel”, o eu lírico, diante do objeto especular, constata que o seu sonho agoniza e que as linhas de seu rosto se desfazem, ou seja, o reflexo no espelho não parece manter a fidelidade ao rosto dele.

Há, portanto, instantes de profunda contemplação em ambos os poemas. Momentos esses em que é possível perceber a relevância do espelho para o sujeito poético como forma de resignação ao que lhes acontece. A busca da própria identidade, como bem afirmou Gouvêa (2008), parece ser o principal motivo das reflexões diante da superfície plana dos espelhos. Afinal, não vemos revolta diante daquilo que esse intrigante objeto

mostra. O que se deixa entrever nos versos dos poemas é uma reflexão sobre a própria vida.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria; trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Tópicos)

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FAVRE, Yves-Alain. **Narciso**. In: Dicionário de mitos literários / sob a direção do professor Pierre Brunel; trad. Carlos Sussekind... [et al.]; prefácio à edição brasileira Nicolau Sevcenko; [capa e ilustrações Victor Burton]. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997, p. 747-750.

GOUVÊA, Leila Vilas Boas. **Pensamento e “Lirismo Puro” na Poesia de Cecília Meireles**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Viagem & Vaga música**; apresentação Marisa Lajolo. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (Coleção Logos)

CORREÇÃO DE TEXTOS COMO UMA ESTRATÉGIA PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joarlan de Sousa Colaço (UFCG)
Milene Bazarim (UFCG - Orientadora)

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da disciplina de Tópicos de Especiais Língua Portuguesa e Linguística – Correção de Textos, uma disciplina criada para oportunizar aos professores em formação inicial o contato com textos de alunos de Educação Básica, bem como o aprendizado de estratégias de correção. Objetivo deste trabalho era verificar quais as estratégias mais adequadas e/ou menos excludentes que podem ser usadas na correção de textos a fim de ampliar a competência escritora do aluno. Trata-se de um estudo de caso que se filia ao campo aplicado de estudos de linguagem. Os registros analisados, textos de alunos da Educação Básica corrigidos por uma professora de Língua Portuguesa, foram coletados no segundo semestre de 2016. As análises desses registros foram informadas tanto pelas concepções de ensino-aprendizagem behavioristas quanto pelas neovygotskianas; pela linguística textual (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2008) e pelas concepções de correção textual de Ruiz (2010) e Bazarim & Gonçalves (2013). Os resultados da análise demonstram que, das três estratégias de correção – resolutive, classificatória e textual-interativa – identificadas no *corpus*, a última, textual-interativa, à luz os princípios de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), Andaimagem e Reforço Positivo, foi a que se mostrou mais produtiva para o desenvolvimento da progressão textual e, portanto, para ampliação da competência escritora do aluno. Esses resultados são relevantes, pois apontam conceitos e/ou caminhos alternativos para correção de textos que colaboram tanto na formação inicial quanto continuada de professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Correção textual; Correção textual interativa; Formação do inicial do professor.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na escola, sobretudo o ensino da escrita, não é um tema recente de pesquisas tanto na Linguística quanto na Linguística Aplicada (BRITO, 2001; FRANCHI, 1984; GERALDI, 2001; KLEIMAN, 1995; PÉCORÁ, 1999; POSSENTI, 2001). Também a correção de textos escritos vem sendo estudada há algum tempo, sendo abordada, principalmente, em obras como Serafini (1989), Ruiz (2003), Buin (2006), Gonçalves; Bazarim (2013).

Alvo de tantas críticas no contexto acadêmico durante as décadas de 1980 e 1990, as práticas escolares de ensino de escrita, embora ainda longe daquilo que as pesquisas apontam como mais produtivo, continuam passando por várias transformações. Mesmo que o ensino descontextualizado da escrita através das redações escolares ainda não tenha sido completamente erradicado da escola, há um relativo consenso entre os professores de Língua Portuguesa e entre os pesquisadores do campo aplicado de estudos da linguagem no sentido de que devemos caminhar rumo a práticas de produção de textos de diversos gêneros de forma menos artificial e mais contextualizada.

Assim, observando a grande importância que o processo de ensino-aprendizagem da escrita possui na construção e ampliação dos mundos de letramento²⁹ dos alunos, enxergamos nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, momentos oportunos e essenciais para a apropriação e consolidação das capacidades de linguagem³⁰ para a produção de textos de diversos gêneros. É nesse processo de formação escolar e “apropriação” das linguagens concernentes ao processo de aprendizagem que os alunos estariam mais “predispostos” à interação e à apropriação de diversos gêneros textuais³¹, sobretudo os escritos.

²⁹ Mundos de letramento “é a terminologia utilizada por Barton (1993) para esclarecer que todos os grupos sociais desenvolvem práticas culturais que favorecem habilidades específicas de leitura e de escrita. Sob essa perspectiva, não cabe o entendimento de que uma comunidade poderia ter maior ou menor nível de letramento, mas que cada uma apresenta orientações diferentes de letramento, daí a denominação ‘mundos’. (TINOCO, 2003, p.116).

³⁰ No âmbito do interacionismo sociodiscursivo, as capacidades de linguagem seriam as operações de linguagem necessárias para a realização das ações. São essas capacidades – de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever as ações – que podem ser didatizadas, ou seja, transformadas em objetos de ensino nas aulas de língua, já que os gêneros textuais, nessa perspectiva, são megainstrumentos, catalisadores e não objetos de ensino.

³¹ De acordo com Marcuschi (2008, p.155), gênero textual “refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e eu apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças entre históricas, sociais, institucionais e técnicas.”.

Em relação à correção, os resultados aqui apresentados podem indicar que os professores de Língua Portuguesa, gradativamente, estariam abandonando a prática da mera indicação de erros ou *higienização* de textos dos alunos e, aos poucos, aderindo à concepção de correção “como uma rede de atividades que integre e articule as atividades de leitura e análise linguística às intervenções do professor e às sucessivas reescritas.” (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p.11).

Feitas essas ponderações, consideraremos, neste trabalho, fatores que norteiam a ampliação dos mundos de letramento dos alunos em sala de aula, através das correções das produções textuais de alunos do 6º. e 7º. anos do Ensino Fundamental feitas por uma professora de Língua Portuguesa.

Os resultados da nossa pesquisa estão distribuídos nas 4 seções desse artigo. Após essa breve introdução, há a contextualização da pesquisa. Posteriormente, apresentamos os conceitos e concepções que fundamentam nossas análises e, a seguir, os resultados. Finalizando esse artigo, mas não a discussão, apresentamos algumas conclusões sobre a possibilidade de a correção de textos, principalmente a textual-interativa, ser encarada como uma estratégia para a ampliação da competência escritora dos alunos dos 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental.

2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Conforme já informado, essa pesquisa foi realizada no âmbito da disciplina optativa Tópicos de Especiais de Língua Portuguesa e Linguística – Correção de Textos Escritos. O objetivo geral dessa disciplina era possibilitar ao graduando “(Re) conhecer, compreender, contextualizar/aplicar, analisar, sintetizar e avaliar metodologias de correção de textos escritos produzidos por alunos da Educação Básica.” (BAZARIM, 2016a, p. 4). Como objetivos específicos, propôs-se a revisão da noção de texto e critérios de textualidade; o reconhecimento, a compreensão, a contextualização/aplicação, a análise, a síntese e a avaliação das metodologias de correção de textos escritos; a construção de uma grade com descritores para a correção de textos escritos produzidos por alunos de educação básica e a elaboração instruções para orientar a reescrita do texto.

Após a realização de uma atividade para diagnóstico, observou-se um cenário que nos fez chegar ao seguinte problema: como construir estratégias de correção e de orientação da reescrita, considerando as condições de trabalho do professor de Educação

Básica, que, se não superem completamente, “pelo menos” minimizem a noção de correção apenas como higienização do texto? A fim de buscar possíveis respostas/soluções para esse problema, a meta das atividades realizadas passou a ser estudar conceitos advindos da linguística textual, bem como conhecer metodologias de correção de texto. Além da leitura e discussão da fundamentação teórica (KOCH, 2001; MARCUSCHI, 2008; RUIZ, 2003; NASCIMENTO, 2013; GONÇALVES; BAZARIM, 2013; BAZARIM 2016b; BAZARIM, 2016c), da prática de correção de textos produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo de gêneros textuais com sequência narrativa, ao final da disciplina todos os graduandos apresentaram um relato reflexivo ou um artigo cujo tema era correção de textos. Assim, o trabalho que estamos apresentando é resultado da revisão e da ampliação do artigo que foi apresentado no final da disciplina.

Para realizar a pesquisa, um estudo de caso feito a partir da análise documental, coletamos do *corpus* do projeto de pesquisa³² “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” (BAZARIM, 2016d) exemplos de textos produzidos por alunos do 6º. e 7º. anos nos quais havia correção com ou sem a versão reescrita. No total, analisamos 19 primeiras versões de textos corrigidos pela professora de Língua Portuguesa e 04 textos reescritos após a correção.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DOS CONCEITOS ÀS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO DE TEXTO

De acordo com o apresentado no resumo, os conceitos de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), Andaimagem e Reforço Positivo, além da concepção de correção de textos e das metodologias de correção de textos, são essenciais para que possamos compreender a correção textual-interativa como a que mais contribuiria para a ampliação da competência escritora dos alunos.

A zona de desenvolvimento proximal (ZPD) é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.97)

³² Processo no. 23096.019371/16-87 UAL/UFCEG, em andamento.

O conceito de andaimagem advindo, segundo Bazarim (2006), da metáfora do andaime – *scaffolding* – elaborada pelo grupo de neovygotskyanos Wood, Bruner e Ross (1976), refere-se a toda ajuda que o adulto – ou o par mais experiente – dá à criança na solução de um problema cuja resolução ela ainda não é capaz de encontrar sozinha.

Nesse processo de andaimagem, a língua age como mediadora, uma vez que é através da interação que os aprendizes constroem o conhecimento. Para esses autores, no entanto, nem todo tipo de ajuda pode ser considerada andaimagem, somente aquela que, muito mais que dar os instrumentos necessários para a resolução imediata de uma situação-problema, possibilita que a criança adquira autonomia gradativamente para que mais tarde possa realizar a tarefa sem ajuda. (BAZARIM, 2006, p.89)

Já o reforço positivo é um conceito behaviorista do psicólogo estadunidense B. F. Skinner, que consiste na “premiação” motivante ao indivíduo quando ele atinge com certo grau às expectativas que se esperavam dele e/ou quando se deseja que o indivíduo atinja ou prossiga um determinado caminho (HUBNER, 2006).

Além desses conceitos, assim como Gonçalves; Bazarim (2013), compreendemos que a correção de textos é muito mais que indicar erros ou *higienizar* o texto do aluno, mas sim uma:

Rede de atividades que integre e articule as atividades de leitura e análise linguística às intervenções do professor e às sucessivas reescritas. A nosso ver, essa rede de atividades, que se alinha à concepção de escrita como processo, não deve ser tão fixa a ponto de não comportar mudanças consequentes de uma certa imprevisibilidade que permeia os contextos de ensino-aprendizagem, mesmo quando há planejamento; nem tão flexível a ponto de se não ter claros os objetivos a serem atingidos, mesmo que sejam diferentes a cada etapa, e os meios/instrumentos adequados para tal. Assim, a correção desempenharia um papel de reversibilidade não só em relação ao próprio texto do aluno, mas também em relação às práticas de ensino. No texto do aluno, um ponto dessa rede complexa, estão inscritos elementos do processo, i.e., as inadequações de um texto, ou de um texto reescrito, podem não ser apenas o resultado da (falta de) habilidade individual de um determinado aluno, mas sim o resultado atividades de leitura, análise linguística - e, por que não, de intervenções inadequadas. Corrigir um texto, nessa concepção, significaria rever as próprias práticas que o desencadearam. (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p. 11)

Para identificar, compreender e analisar as intervenções da professora feitas diretamente no texto do aluno ou no pós-texto, apoiamo-nos nas metodologias já descritas em Serafini (1989) e Ruiz (2003): 1) correção indicativa – na qual o professor apenas indica no corpo ou nas margens do texto os erros ortográficos e lexicais dos alunos (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2003, p. 36-40); 2) correção resolutiva – na qual o professor, no corpo ou nas margens do texto, reescreve as palavras, frases, períodos e até parágrafos inteiros corrigindo os erros dos alunos (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2003, p. 40-45) ; 3) correção classificatória – na qual o professor cria uma classificação não ambígua de erros, atribui a cada um desses erros um símbolo, o qual é colocado no texto a fim de que o

aluno reescreva o texto corrigindo o erro (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2003, p. 45-47); 4) correção textual-interativa – na qual o professor escreve comentários mais longos e/ou bilhetes, geralmente no pós-texto, nos quais orienta a reescrita do aluno não só apontando os erros de ortografia, concordância, regência, pontuação entre outros ligados ao respeito às normas e às convenções da escrita, mas chamando a atenção para a importância da própria atividade da reescrita, destacando inadequações em relação à estrutura e à textualidade (coesão, coerência etc.) (RUIZ, 2003, p. 47-57).

Após essas breves considerações teóricas, a seguir, apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada, bem como o *corpus* e os resultados das análises. Tais resultados apontam que, embora a correção textual-interativa não seja a única nem a mais eficaz maneira orientação da reescrita, pode representar um bom caminho, o qual nos permite dialogar com os textos, bem como com os próprios alunos escritores de maneira mais “próxima”.

4. DOS EXEMPLOS AOS RESULTADOS: AS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO

De acordo com a tabela 1, dos 19 textos produzidos pelos alunos e analisados, 32% eram do gênero reportagem; 21% eram contos; 47% artigos de opinião.

Tabela 1 – Visão geral do corpus

QTDE.	GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIA PREDOMINANTE	ANO DA PRODUÇÃO	REESCRITA
06	Reportagem (Textos de 01 a 06)	Expositiva	2004	01
04	Conto (Textos de 07 a 10)	Narrativa	2007	--
09	Artigo de Opinião (Textos de 11 a 19)	Argumentativa	2006	03

Fonte: Colaço; Bazarim (2017)

Nos exemplos analisados, conforme tabela 2, a seguir, não identificamos nenhum exemplo de correção classificatória.

Tabela 2 – Metodologias de correção

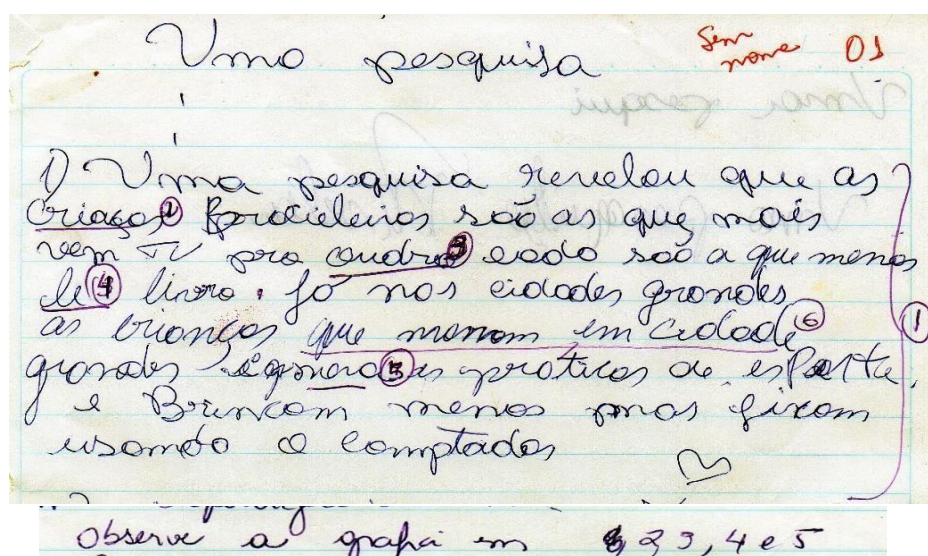
CORREÇÃO	TEXTO EM QUE É USADA	% DE OCORRÊNCIA
----------	----------------------	-----------------

Indicativa	01 e 09	10%
Resolutiva	03, 08, 11, 14, 16	25%
Textual-Interativa	01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13	60%

Fonte: Colaço; Bazarim (2017)

Foi comum identificar o uso de pelo menos dois tipos de metodologia de correção nos textos dos alunos. Todavia, nos contos, é usada somente a correção textual-interativa. Em apenas um dos textos, o 15, não há marca alguma de correção, embora haja indícios de apagamento e segunda versão. Isso pode indicar que a reescrita do texto tenha sido feita a partir da interação oral entre a professora e a aluna. A seguir, apresentamos alguns exemplos de cada metodologia de correção.

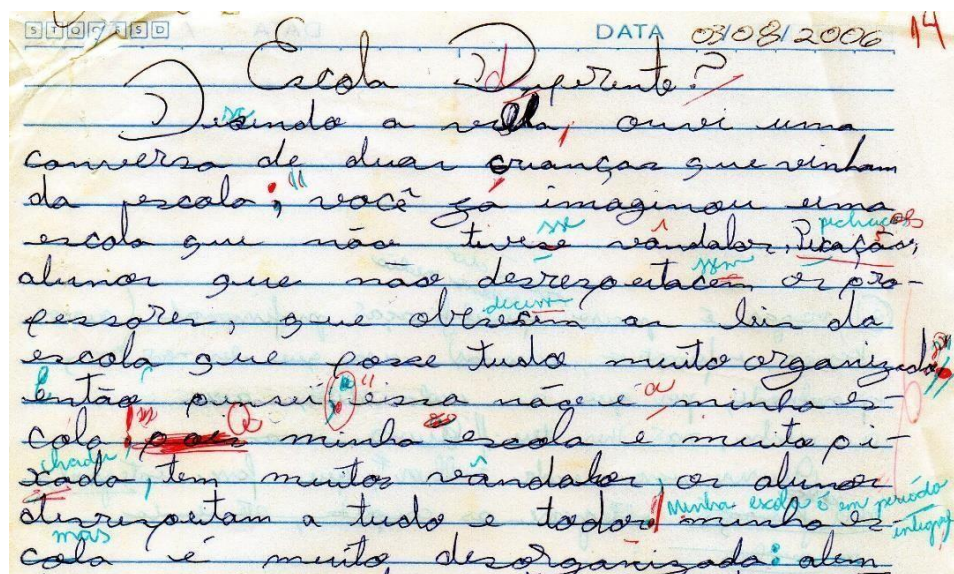
Exemplo 1 – Correção indicativa



Fonte: Bazarim (2016d)

Conforme definição correção indicativa de Serafini (1989) e Ruiz (2003), no exemplo 01, a professora sublinha as palavras que não estão escritas de forma convencional e, no pós-texto, indica que o aluno deve “observar” a grafia. Apesar de não explicitar, provavelmente, a professora espera que mais que “observar” o aluno seja capaz de, na nova versão do texto, reescrever as palavras utilizando a ortografia padrão.

Exemplo 2 – Correção resolutiva



Fonte: Bazarim (2016d)

Já nesse exemplo 2, utilizando a metodologia de correção resolutiva (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2003), no próprio texto do aluno, a professora resolve os problemas no que diz respeito à ortografia, acentuação e pontuação. Para destacar as correções, utiliza duas cores diferentes, em azul claro prevalecem as correções ortográficas; em vermelho as correções referentes à acentuação e à pontuação. No final do texto, em azul, ainda há a reescrita de um trecho: no lugar de “minha escola”, a professora sugere “Minha escola é um período integral, mas”.

A seguir, apresentamos um exemplo de correção textual-interativa. De acordo com Ruiz (2003), na correção textual-interativa, como acontece no exemplo 3, o professor escreve comentários mais longos e/ou bilhetes, geralmente no pós-texto. Esses textos mais longos no pós-texto foram caracterizados por Buin (2006, p.173) como bilhetes-orientadores da reescrita. Conforme poderá ser observado no exemplo 3, não há qualquer tipo de intervenção feita pela professora diretamente no texto do aluno. Considerando-se que se trata de um aluno que cursou Língua Portuguesa no 6º. ano, 2005 e 2006, e no 7º. ano, 2007, com a mesma professora, tendo várias oportunidades de escrita e reescrita de textos, as rasuras no exemplo podem indicar que esse aluno já está se colocando no papel de revisor do próprio texto. Essa hipótese de que “ao provocar e orientar as reescritas, o professor estaria também auxiliando o aprendiz não só a melhorar o seu texto, mas também a se apropriar dos elementos do processo de revisão.” é aventada por Bazarim (2016a).

Exemplo 3 – Correção textual-interativa

Texto do aluno

Esas duas aventuras dos três porquinhos
Era uma vez os três porquinhos que
quiseram mudar para outros lugares e na meia
do caminho eles foram para descansar e de repente
apareceu um gato e os três porquinhos ficaram
o que quiseram esta história aqui seu gato eu
estou procurando um lugar para morar mas
Estão também procurando um lugar para morar
mas quem é sem o gato gatinho no vídeo está
muito feliz porque eu os encontrei e os
três porquinhos foram trabalhar e desapareceram. Eu o
porquinho mais novo vou fazer uma casa de
fundo e os porquinhos da minha mãe fazer uma
casa e ele foi e eu o porquinho mais velho
foi fazer uma casa de tijolos e
três dias depois as casas estavam feitas e os
porquinhos estavam muito felizes e no outro dia de
repente apareceu um gato muito esperto querendo
de entrar a casa do porquinho mais novo e
desapareceu e os dois porquinhos e saiu e o porquinho foi
para casa do porquinho mais velho e o gato
também se foi e os porquinhos ficaram muito felizes que
casa do porquinho mais velho e desapareceram lá dentro
e o gato falou que se os porquinhos
nem ligar e desapareceram mas não sabia
e o gato ficou muito feliz e foi embora
e o gato ficou muito feliz e os
porquinhos ficaram felizes para sempre
fim

Bilhete no verso da folha

C
Você conseguiu fazer a história. O elemento
novo, a meu ver, seria o gatinho, mas ele
simplesmente desapareceu da história.
Quem seria esse gato? O que ele fez
juntamente com os porquinhos? Que tal
deixar de lado a história das casas e
inventar uma aventura bem legal para os
três porquinhos e seu novo amigo, o gato.
(se quiser, pode se inspirar no gato que
aparece em Shrek 2 - o gato de botas que
falamos é um conto)
Temos tempo para pensar!

Você consegue fazer a história. O elemento novo, a meu ver, seria o gatinho, mas ele simplesmente desapareceu da história. Quem seria esse gato? O que ele fez juntamente com os porquinhos? Que tal deixar de lado a história das casas e inventar uma aventura bem legal para os três porquinhos e seu novo amigo, o gato (se quiser, pode se inspirar no gato que aparece em Shrek 2 – o gato de botas que também é um conto). Temos tempo para pensar!

Profa. Língua Portuguesa - 10/03/2007

Fonte: Bazarim (2016d)

Talvez por se tratar de uma primeira versão e por estar aderindo a concepções de escrita como processo e como trabalho, a partir das quais se entende que não se higieniza texto provisório, os comentários apontem apenas a necessidade de eliminação de uma incoerência (um personagem simplesmente desaparece) e para o atendimento do que foi solicitado na comanda de produção: “Após a leitura das diferentes versões das histórias dos três porquinhos (a de Rubem Alves, a tradicional e a de Érico Veríssimo), ... ‘Quais seriam as novas aventuras dos três porquinhos?’”.

De acordo Ruiz (2003), se as orientações que normalmente os professores fazem à margem do texto do aluno não são satisfatórias para o desenvolvimento e para compreensão do aluno acerca da correção feita pelo professor em seu texto, na metodologia de correção textual-interativa, os bilhetes-orientadores apresentam-se como uma alternativa de correção que pode otimizar o processo de reescrita e assim contribuir para a ampliação da competência escritora dos alunos.

Exemplo 4 – Correção textual-iterativa

A novas aventuras dos três porquinhos.

Era uma nova vez, em que os três porquinhos que moravam no quintal da menina do chapéu verde voltaram Para lá.

Chegando lá nas pontas dos pés entraram não era o mesmo lugar, era diferente. As janelas estavam quebradas, portas riscadas e portões quebrados.

Eles procuraram procuraram mas não acharam ninguém e se perguntaram "Onde eles estão?". derrepente um coelho que apareceu disse:

– Querem saber onde eles estão?

– Sim. Reponderam.

– Eles foram parar no fundo do rio, um rinoceronte com cara de mal com uma hiena. Levaram todos, colocaram dentro de um capão. ? ①

– Muito obrigado pela informação.

Seguiram pela mata com armas da floresta como pó de mico, pau, bagaço de laranja etc.

Chegaram ao rio e lembraram como poderiam pular no rio sem protetor? Mas um urubu que catava bagulho vendeu o que por carne seca ② os porquinhos disse que não tinha carne mas tinha moeda animal o urubu parcelou em 70 vezes. Até ai tudo bem pularam no rio, nadaram nadaram e chegaram no capão. O rinoceronte estava lá e a Hiena, começou o quebra quebra, foi porrada para

tudo quanto é canto o sabugo saiu de fininho e pegou pó de mico

Começaram a se coçar, na mosca nadaram e viram uma caverna. No rio ele foram até lá chegaram no capão a menina pediu ajuda o home também e z cozinheira também logo apareceu um peixão tão grande os porquinhos não tinham como bater derrepente um pescador pesca o peixão e o coco. ? ③

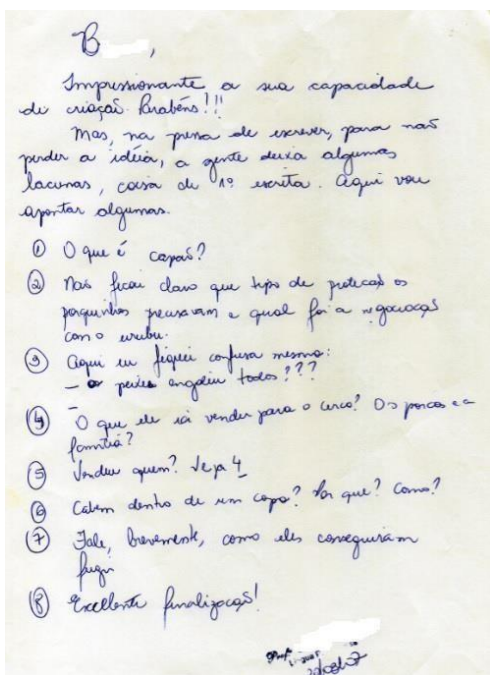
Quando o pescador viu falou que vendelos para um circo, e lá se foi eles dentro de um ④ balde d'água a menina do chapéu acusou o peixão de tudo isso.

Chegaram numa barraquinho onde o pescador pegou o peixão e levou ao fogo. Linguicinha disse "Que fim". Choraram de medo.

No outro dia lá se foi o pescador levou para o circo ele vendeu ao apresentador. Mas a noite ⑤ começou o show disse o apresentador:

– Respeitável Publico mostramos os porquinhos inteligentes e as pessoas que cabem dentro de um ⑥ copo, palmas.

A noite conseguiram tirar a cozinheira e o homem ⑦ e a menina fugiram pelo rio que passava atrás pegaram um barco e foram pelo rio. Chegaram a velha fazenda o homem aceitou os porquinhos de novo e construíram uma nova casa já o peixe estava na barriga do pescador enquanto as parcelas de 70 vezes ficaram na mão mas e outra história. ⑧



Xxxxx,

Impressionante a sua capacidade de criação. Parabéns!!!

Mas, na pressa de escrever, para não perder a idéia, a gente deixa algumas lacunas, coisa de 1ª escrita. Aqui vou apontar algumas.

- 1) O que é capão?
- 2) Não ficou claro que tipo de proteção os porquinhos precisavam e qual foi a negociação com o urubu.
- 3) Aqui eu fiquei confusa mesmo: - o peixe engoliu todos???
- 4) O que ele ia vender para o circo? Os porcos e a família
- 5) Vendeu quem? Veja 4
- 6) Cabem dentro de um copo? Por que? Como?
- 7) Fale, brevemente, como eles conseguiram fugir
- 8) Excelente finalização

Fonte: Bazarim (2016d)

No exemplo 4, verificamos que a professora elenca alguns pontos que o aluno deve ler e considerar para uma reescrita. Ela ateu-se mais a questões estruturais de coesão e coerência. É possível identificar nesse exemplo a aplicação de alguns princípios teóricos, tais como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), de reforço positivo e de andaimagem.

Considerando o conceito vygotskyano de ZPD e sua aplicação na correção de textos, podemos inferir que essa teoria nos dá subsídios alternativos para uma orientação e intervenção pedagógica mais eficaz e condizente com o que o aluno já possui, pois ela aproveita os conhecimentos e competências apresentadas nos textos dos alunos de modo a oferecer o suporte necessário à uma melhoria do texto, buscando enxergar o desenvolvimento/conhecimento que está por acontecer.

Na primeira linha do bilhete, “Impressionante sua capacidade de criação, parabéns!!!”, encontramos um exemplo de reforço positivo, através do diálogo com o aluno sobre seu texto, a professora constrói uma face positiva do aluno, motivando-lhe a continuar o processo de aprendizagem da escrita. Embora, esse conceito de Skinner postule inicialmente “condicionamento”, aqui, na correção de textos, tratamos como um “pós- condicionamento”, também de autoria de Skinner.

Ao prosseguirmos com análise desse bilhete orientador, observaremos também a andaimagem nas observações 3, 4 e 5. Nesse caso, as perguntas feitas pela professora funcionam como andaimes para que o aluno reescreva o texto eliminando o que está causando a dúvida.

Desse modo, consideramos que, através dos *bilhetes orientadores*, temos mais um caminho para as correções textuais e orientações para uma escrita mais autônoma e adequada, pois ao passo que o professor/corretor/orientador constrói os “diálogos escritos” com os alunos, essa é mais uma maneira de ensinar o aluno a escrever de maneira coerente, concisa, coesa e conforme a norma. É uma espécie de “aula que continua”, pois, estando o aluno de posse das orientações do professor, de maneira escrita, ele terá maiores e melhores condições de estruturar melhor suas ideias durante a reescrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivo deste trabalho foi verificar quais as estratégias mais adequadas e/ou menos excludentes que podem ser usadas na correção de textos a fim de ampliar a competência escritora do aluno. Com base na análise dos 19 exemplos, concluímos que a correção textual-interativa não precisa ser colocada como a única metodologia de correção a ser utilizada pelos professores, mas pode se somar as demais, complementando-as. A correção textual-interativa pode contribuir para a construção da autonomia dos aprendizes e potencializar saberes e competências dos alunos. Além disso, possibilita a orientar as reescritas de maneira mais “empática” e em consonância com o

que o escritor já possui de conhecimento e letramentos, seja nas disciplinas de Língua Portuguesa, seja em outras áreas do conhecimento.

Tendo em vista o objetivo e o espaço disponível, nosso foco foi a análise das metodologias de correção, não sendo possível apresentar os resultados das análises da reescrita o que será feito em uma próxima oportunidade.

REFERÊNCIAS

- BAZARIM, Milene. Projeto para oferta de disciplina optativa Tópicos Especiais de Língua Portuguesa e Linguística – Correção de textos escritos. *Projeto inédito*. Campina Grande – PB, 2016a. [mimeo]
- _____. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Revista Diadorim*. 2016b. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- _____. (Re) Discutindo o estatuto da reescrita no contexto escolar e na formação do professor. *Anais do FLAEL*, 2016c [no prelo].
- _____. Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso. *Projeto de pesquisa inédito*. Campina Grande – PB: UAL/UFCG, 2016d.
- _____. Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas. *Dissertação de Mestrado*. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269737>. Último acesso em: 30 nov. 2017.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo, Ática, 2001, p.117-126.
- BUIN, Edilaine. A construção da coerência textual em situações de ensino. *Tese de doutorado*. IEL-UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000391347>. Acesso em 29 ago. 2016.
- FRANCHI, Egle. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo, Ática, 2001, p.127-131.
- GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.) *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2.ed. Campinas- SP: Pontes, 2013.
- HUBNER, Martha. *Skinner*. Coleção Grandes Educadores – ATTA Mídia e educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E_C5Yzpb8yQ&ab_channel=ChristianBarbosa
- KLEIMAN, A.B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística textual: quo vadis? *DELTA [online]*. 2001, vol.17, n.spe, pp.11-23. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300002>. Acesso em 29 ago. 2016.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NASCIMENTO, Cecília Eller. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, Adair Viera; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2ª. ed. São Paulo: Pontes. São Paulo, 2013, p. 65-82.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Lev Vygotsky*. Coleção Grandes Educadores – ATTA Mídia e educação. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=KwnIKDXeEdI&ab_channel=TicoAquino;
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo, Ática, 2001, p.32-38.
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.
- TINOCO, G. M. A. de M. Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca de legitimação da cidadania. *Dissertação (Mestrado em Letras)* – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.
- VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

As novas aventuras dos três porquinhos

Foi uma nova vez, em que os três porquinhos que moravam na quintal da menina do chá verde voltaram para lá.

Quando lá nos porta dos pés entraram, não era o mesmo lugar, era diferente. As janelas estavam quebradas, portas riscadas e portões quebrados.

Eles procuraram, procuraram, mas não achou ninguém e se perguntaram "Onde eles estão?"

De repente um velho que apareceu disse:

- Querem saber onde eles estão?

- Sim. Responderam.

- Eles foram parar no fundo do rio, um rinoceronte com a cara de mal com uma hiena. Levaram, todos, caíram dentro de um super capão.

- Muito obrigado pela informação.

Seguiram pela mata com armas da floresta como pó de milho, pau, bagaço de laranja etc.

Chegaram ao rio e lembraram como poderiam pular no rio sem protetor? Mas um urubu

que catava bagulho ^{o que} trouxe ^{para} carne seca.

Os porquinhos disseram que não tinha carne mas tinha mada animal e urubu parou em 70 vezes. Até ai tudo bem pularam

no rio, nadaram nadaram e chegaram no capão. O rinoceronte estava lá e a hiena

começou a quebrar quebrar, foi parada para

Tudo quanto ei contie o salugo saiu de
fiminha e pegou pó de mico.

Comecaram a se coçar, na marca nadaram
e viram uma casena no rio ele foram até
lá chegaram no capão a menina pediu
ajuda o homem também e a cozinheira também.
Logo apareceu um peixão tão grande
os paquinhos não tinham como bater derrapem
um pescador pesca o peixão e o coco. (3)

Quando o pescador viu plau que ia vendê-lo
para um circo, e lá se foi ele dentro de um
balde d'água a menina de chapéu acusou
o peixão de tudo isso. (4)

Chegaram numa l'arraquinha onde o pescador pigo
o peixão e levou ao fogo. Lingüicinha disse
"Que fim". Chorarão de medo.

No outro dia lá se foi o pescador levou para
o circo ele vendeu ao apresentador. Mas a noite
começou o show disse o apresentador:

- Resputare pública mostramos os paquinhos intelli-
-tes e as pessoas que caem dentro de um
cepe, palmar. (5)

A noite conseguiram tirar a cozinheira e o homem
e a menina fugiram pelo rio que passava
atrás pegaram um barco e foram pelo rio. Chegaram
a ilha fazenda e homem acitou os paquinhos
de nave e construíram uma noita casa já o
peixe estava na barriga do pescador enquer
as parcelas de 70 vezes ficaram na mão mas
e outra história. (8)

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS (EJA) IN BRAZILIAN REGULAR SCHOOLS: A RESEARCH FOCUSING ON THE EXPERIENCE OF TWO ENGLISH TEACHERS FROM DIFFERENT PUBLIC SCHOOLS

Pedro Henriques Ângelo Andrade Barros (UFCG)
Philipe Borba Pereira de Araújo (UFPE/UFCG)

Summary: This article comprises an analytical research about the English language teaching in the Education for Youth and Adults (EJA) in Brazil according to the experience of two English teachers from public schools in different states (Rio Grande do Norte and Paraíba). A questionnaire was designed and sent to the teachers whereby they had to answer a few questions about their experience on class. The questions aimed finding information about the importance of the English language in the school, pros and cons of the English language teaching in this modality (EJA), the didactic resources used in their classes, students profile, the problems they normally faced and possible solutions which could be taken by the main spheres responsible for public Education in Brazil to an English language teaching of high quality. After the data was collected, the results that I obtained were compared with the results from a research made by the British Council about English teaching in public regular schools in Brazil. The results show that English teachers normally use the same technologies in their classes, such as Datashow, didactic books, computer and others. The students profile is characterized many times by students who are shy and do not have enthusiasm in learning a foreign language being these characteristics one of the main problems faced by the English teachers. The docents keep in mind that English language teaching since Elementary school would be one possible solution for an English language teaching of high quality in public schools.

Keywords: English language; Education for Youth and Adults; Teaching.

1. INTRODUCTION

The education in Brazil is regulated by several important instances, in which two are the main ones: *Lei de Diretrizes e Bases* (Law of Guidelines and Bases) – LDB 9.394/96 – of the Federal Constitution of Brazil (1988) and the National Curricular Parameters - PCNs. The Federal Constitution of Brazil's principle is that all the people has the right to accessing education, independent of gender, ethnic group, religion, socioeconomic group or age.

According to the Federal Constitution of Brazil the Education for Youth and Adults (EJA) has at least three important functions: a repaired function, an equalized function and a qualified function which aim to an inclusive education in order to achieve a reality in which all Brazilian citizens be literate and equalized with the same opportunities attempting to social justice. The frame of EJA students in Brazil is composed by students which left school without finishing it properly, that is, students which did not finish it in the proper age or even students who probably have never had access to it, such as: workers, housewives, incarcerated people, retirees, migrants, etc.

The LDB law makes EJA's teaching structure alike regular school's, making only a minor changes on it. For what refers to foreign language teaching, the states, municipalities and the Federal District are free in taking major part on decisions about the offer of basic education, which includes the choice about which foreign language the school will teach in the Elementary schools (before the new reform of High School in Brazil, those instances could also decide which language would be taught in this modality), and it may be English, French, Italian, German, Spanish or any other foreign language. In Elementary school the foreign language can be chosen according to the socio-historical context of the place, availability of teachers (where many times are professionals which have no bachelor's degree on the taught discipline) or the region's reality (if the school is located in a city/state which make boarder with any Latin America country, there is a great possibility of the chosen foreign language be the Spanish language, for example). In High School, the English language teaching is mandatory in the schools.

Due to the economic power of the countries that adopt it, the English language is the most often taught foreign language in public schools, mainly in the Northeast region.

For that reason this article aims to a little analytical research about the English language teaching in the Education for Youth and Adults (EJA), giving emphasis on the English teaching's goals in this teaching modality, students' profile, didactic resources often used by the docents and the pros and cons of the English language teaching in public schools in Brazil.

2. THE EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS (EJA) IN BRAZIL.

According to Souza (2014, page 3), “the diffusion of the education for youth and adults occurred in the 20th century, since until the middle of 19th century access to educational systems was for minority of the population”. Indeed only few people had access to education in Brazil. In the period of the military dictatorship in Brazil, for example, the youth were forgotten because many of this part of the population did not agree with the imposed regime (SILVA; CAMPOS; RIBEIRO, 2013). The process to include all the Brazilian citizens in the educational system took a long time, passing through different important campaigns to finish with the illiteracy which was present in approximately half of the Brazilian population and was considered an illness.

Nowadays, people who did not finish the basic levels of education in the proper age such as retirees, incarcerated people, housewives, workers and many others have an opportunity to go to school and finish their studies, because the State assures it.

According to the National Curriculum Guidelines for the Education of Youth and Adults, it is necessary for the EJA to assume the reparative function of an unjust reality, which did not give the opportunity or right of schooling for so many people. It must also contemplate the equalizing aspect of education, enabling new insertions in the labour market, social life, spaces of aesthetics and the opening of channels of participation. But there is still a role to be played by the EJA: the qualifier, with an appeal for permanent formation, focused on solidarity, equality and diversity.

It aims to an inclusive education through which all Brazilian citizens must be literate and equalized with the same opportunities attempting to a social justice.

3. METHODOLOGY

The interviewees were two English teachers from different public high schools. They are men, one of them is 28 years old and another is 23 years old. Both are students in bachelor's degree in English language and literature.

The quiz was composed by seven questions answered a questionnaire that focused on some relevant points of the English language teaching in the Education for Youth and Adults (EJA), such as: the goals of the English language in this modality of teaching, students' profile, didactic resources normally used by the docents, the pros and cons of the English teaching for EJA's students, as well as the possible improvements to higher quality of the English language teaching. The questionnaire was made through the *Google forms* platform. Afterwards, we proceeded to a comparison between the results of the quiz with the results from a research made by the British Council about the English language teaching in regular Brazilian schools, in order to find similarities between the reality of teachers from regular schools and the reality of teachers from EJA. The questions used in the quiz are available in annex in the end of this article.

4. DATA ANALYSIS

Through the analysis of the data, it is possible to perceive that the reality of the interviewees' experiences A and B, respectively, are quite similar, presenting several points in common. Both teachers affirmed that they often focus on reading and writing skills of English for the purpose of preparing students for future exams, mainly *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem – National Exam of High School), in which the use of English is necessary. According to their responses, they also usually work on listening comprehension, in order to make the classes more dynamic.

The teachers also presented similarities concerning the use of technologies in didactic practice: both declared to use books, Datashow, English-language dictionaries, as well as social networks that intensify out-of-school contact between students and teacher. When questioning the importance of English teaching in schools, the teachers responded that the subject functions as an essential agent in the promotion and insertion

of the individual in the labour market and in an intercultural context, not to mention that “the discipline assists in the learning of the mother tongue” (interviewee B).

The lack of enthusiasm in studying the English language and poor interaction among the students were some of the problems presented by the teachers, since shyness is a characteristic of the students from EJA. Moreover, when asked about the possible initiatives that Federal, State and Municipal bodies, respectively, should adopt for a better quality of English language teaching in public schools, teachers responded that changes in LDB (more English classes in the curriculum, a English proficiency exam, classes given according to students’ proficiency) and *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN – National Curricular Parameters), as well as teaching of English since Primary school – for students in the regular modality -, would be attitudes that would effectively advance the quality of teaching, possibly in the regular modality of teaching.

When compared to some of the responses given by regular school teachers to the British Council, we can see that the expectations and experiences of English-language teachers are quite similar. They invest in their own training in order to make the English classes more interesting for their students, bringing different resources on their own to school. Teachers also complain that there is no standard exam to evaluate students’ English proficiency in public schools and the didactic books present an advanced level for the students.

In the research made by the British Council, the English teachers make some suggestions to a better teaching of English language, things which would be results from a partnership between schools and the political spheres responsible for Education:

The training which teachers usually have for a better practicing should be face-to-face – teachers want to get involved with other teachers and students;

In the opinion of public school teachers, native English-speaking coaches should be used in order to ensure better language development and cultural exchanges

The training sessions should focus on conversation, new teaching methodologies and use of new media, such as tablets and mobile applications.

Computer shall be available for students and teachers. Accessing to internet is crucial to the discipline’s teaching;

Projector as Datashow motivates and catches student’s attention;

Sound equipment is a needy item;

It shall have the offering of dictionaries, magazines, Para-didactics books, newspapers, games and murals in English, always connected to the students' proficiency level of English.

[BRITISH COUNCIL, 2015, p. 26].

Regarding a response given by one of the interviewees in the article survey, 84% of regular English teachers agreed that language should be taught from the Primary school. Not to mention that materials such as books, Datashow, CDs – ROM, English-language dictionary, among others are commonly used in the classroom. According to the same survey, 56% of respondents from the Northeast region stated that language learning is not considered relevant by the students, this matches with the response given by the interviewees in this article, in which most part of the students resist to English teaching.

At least, it is possible understand that the solution for a higher quality of language teaching is divided in two matters, one economic and another social. The social matter stands for many Brazilian students independent on their ages or social backgrounds are counting on the school for a citizenship promotion, they count on school for qualification to the labour market, for having opportunities to access different cultures or even the Higher education and exchange programs.

5. CONCLUSION

As discussed throughout this article, the Education for Young and Adults (EJA) is a new modality of education. It is the result of educational actions and policies for the construction of a more secular, just and egalitarian State in which all people can have access to quality education, promotion of citizenship and inclusion in the context of a globalized and intercultural world. When comparing the results of some answers obtained in the questionnaire of this article with the answers presented in the research done by the British Council, it was possible to perceive that despite being different modalities of teaching (EJA and regular schools with age groups, school context, different realities) we can find similarities between the experiences of English teachers, positive points regarding the use of classroom technology and negative points regarding students' lack of enthusiasm for learning English language.

According to the interviewees it is necessary the adoption of new policies and the change of some laws (such as the obligation of English teaching since Primary school) for a better and higher quality of the language learning environment. Through that, it would be possible to foster a partnership between the main bodies responsible for Education's regulation, teachers, society and students.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BRITISH COUNCIL. **English in Brazil, an examination of policy, perceptions and influencing factors.** May, 2015.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na Educação Pública Brasileira, elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE.** 1^a edição. São Paulo, 2015.

BRITISH COUNCIL. **Learning English in Brazil. Understanding the aims and the expectations of the Brazilian middle classes.** A report for the British Council by Data Popular Institute. 1st edition, São Paulo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Língua estrangeira.** Available at: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf>http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf >. Last checked: August 6th, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos.** Available at: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf>. Last checked: August 6th, 2017.

SANTOS, Thayane Maytchele Verissimo (Letras/UEPB); SANTIAGO, Zélia M. Arruda (DE/UEPB); **Ensino de Jovens e Adultos (EJA) versus Língua Inglesa: Inclusão ou exclusão?** Published in the annals of the CINTEDI – International Congress of Inclusive Education, 2014.

SILVA, Barbara Belanda Benevides da; CAMPOS, Josué de; RIBEIRO, Neuza Custódio; **Identities da EJA: Conquistas, desafios e estratégias de luta,** 2013. Available at: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Identicidades-da-EJA--Conquistas,-Desafios-e-Estrat%C3%A9gias-de-Lutas.aspx>>. Last checked: August 20th, 2017.

SILVA, Daniela Barbosa. **O ensino de língua inglesa na EJA: Uma perspectiva interativa.** Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2016.

SOUZA, Alba Patrícia Passos de. **O ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Editora Realize 2014.

ANNEX I – Questionnaire

1. What is the modality of teaching that you work on:
 - () High School
 - () Elementary School
 - () Both
2. Generally, what are the English skills you work on class? (speaking, reading, writing, listening).
3. In your opinion, what is the importance of the English language teaching at the school where you work?
4. How is the students' profile of your class?
5. What are the didactic resources you normally use in your classes:
 - () Didactic books
 - () CDs – ROM
 - () Datashow
 - () English-language dictionaries
 - () Magazines
 - () Apps
 - () Others: _____
6. Considering problems in relation to the scholar infrastructure, availability of didactic resources, interaction among students, the time of the classes and others. What are the problems you normally see on class?
7. Considering the State and/or municipal spheres, regarding the state and municipal secretaries of education, respectively. What attitudes could be taken by appropriate bodies responsible for teaching to a better and higher quality of English language teaching?

A ABORDAGEM DA PRIMEIRA FASE DO MODERNISMO NA POESIA DE MANUEL BANDEIRA E OSWALD DE ANDRADE

Diana Barbosa de Freitas (UFCG)
Aluska Silva Carvalho (UFCG - Orientadora)

Resumo: Quando adentramos em cursos de licenciatura, é comum levantarmos discussões sobre as dificuldades em aliar a teoria com a prática. Voltando-nos para o curso de Letras (Língua Portuguesa), notamos que a disciplina de *Estágio em Literatura no Ensino Médio* (EM), ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é uma experiência enriquecedora, pois permite que o estagiário mobilize conhecimentos teóricos apreendidos durante a graduação e possibilita que os alunos do EM tenham contato profundo com a leitura de textos literários. Em vista dessas considerações, o objetivo deste artigo é relatar a experiência do estágio no Ensino Médio em duas turmas do terceiro ano de uma escola pública de Campina Grande/PB. Tal experiência ocorreu no semestre 2017.1, entre os meses de julho e agosto de 2017. Para tanto, apoiamos-nos nas contribuições teóricas de Cosson (2014), Bordini (1996), Helena (1989), dentre outros. A partir, especificamente, do trabalho com a poesia em sala de aula, constatamos que apresentar os poetas modernistas, a exemplo de Bandeira e Oswald, como também abordar a primeira fase do modernismo brasileiro, foi enriquecedor, pois a leitura de diversos poemas provocou nos alunos uma integração entre eles, despertando a criatividade ao fazer relações com o cotidiano, principalmente no que se refere às classes sociais, e os motivou também para o desenvolvimento da leitura oral, prática extremamente pertinente no âmbito escolar.

Palavras-chave: Estágio em literatura; Poesia; Modernismo.

1. INTRODUÇÃO

Pensar em licenciatura é ponderar, conseqüentemente, sobre a prática docente. Neste sentido, quando adentramos em cursos deste gênero, é comum levantarmos discussões sobre as dificuldades em aliar a teoria com a prática. Em vista de tais considerações, vemos que a formação de professores tem como pressuposto possibilitar que o graduando, quando inserido no mercado de trabalho, isto é, na sala de aula, possa fazer a fusão entre esses dois universos.

Diante disso, notamos que a disciplina de *Estágio em Literatura no Ensino Médio* (EM), ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é uma experiência enriquecedora, pois permite que o estagiário mobilize conhecimentos teóricos apreendidos durante a graduação e possibilita que os alunos do EM de escola pública tenham contato com a leitura de textos literários que muitas vezes é utilizada como pretexto para o ensino de gramática.

É recomendação dos PCN (1998, p. 27) que o trabalho com o texto literário em sala de aula contribua para a formação de leitores capazes de “reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.” Para isso, é importante que o texto literário seja abordado de maneira adequada em sala de aula pelo professor e que o Livro Didático elabore questões de interpretação que explorem os elementos da sonoridade, do ritmo, da criação e recomposição de palavras, na reinvenção e na descoberta de estruturas sintáticas singulares e no jogo de imagens e figuras construídas a partir dos múltiplos sentidos da leitura. Em vista dessas considerações, o objetivo deste artigo é relatar a experiência do estágio no Ensino Médio em duas turmas do terceiro ano de uma escola pública de Campina Grande/PB. Tal experiência ocorreu no semestre 2017.1, especificamente entre os meses de julho e agosto de 2017.

Tendo como base Cosson (2014), que propõe uma sequência básica constituída por quatro etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação), elaboramos e executamos uma sequência didática referente a 10 aulas em cada turma, abordando poemas e contos de Manuel Bandeira, Oswald de Andrade e Mário de Andrade, inseridos, portanto, na primeira fase do Modernismo. Para isso, fizemos pesquisas e leituras teóricas e para cada etapa da SD elaboramos atividades. Cabe destacar que, neste estudo, vamos refletir, especificamente, sobre a vivência poética em sala de aula.

2. O MODERNISMO E SUA PRIMEIRA GERAÇÃO

A obra *Modernismo brasileiro e vanguarda*, da autora Lúcia Helena, faz parte de uma coleção de livros chamada *Princípios* que visa a formação de educadores. A obra trata de discussões introdutórias sobre a renovação dos valores artísticos e culturais da chamada vanguarda do período entre-guerras e da fase heroica do Modernismo brasileiro. O livro, que possui caráter didático, é de extrema importância nos cursos de licenciatura de Língua Portuguesa, visto que os estudantes de licenciatura na área da literatura precisam de tais conhecimentos para repassar para seus futuros alunos do ensino básico. Helena (1989) inicia o livro apresentando o tema em questão, dando ênfase a renovação de valores artísticos e culturais de uma época marcada por crises, movimentos estes denominados vanguardas, grupos altamente radicais que alteraram os rumos da literatura e das demais artes e que tinham o objetivo de questionar a herança cultural recebida, pois todos estavam de acordo com o fato de que se revelaram falidos os moldes acadêmicos e conservadores de uma arte envelhecida. Esta fase, chamada de “heroica” dá ensejo ao surgimento do Modernismo, pelo seu cunho guerreiro e desbravador e ocorre por volta de 1920 a 30, período durante o qual se realiza a conhecida “Semana de Arte Moderna” de 1922.

Em relação às vanguardas e ao nacionalismo da época, Helena (1989) expõe primeiramente o nacionalismo que surge entre o relacionamento do modernismo e das vanguardas europeias. Nesse tema é abordado não só questões de ordem estética, como também questões culturais e até políticas. Aqui também se discorre sobre a condenação da sociedade para com os modernistas, pois as pessoas da época não gostavam dos seus experimentos e viam os modernos como “vagabundos”. Um conservadorismo forte, uma visão ufanista, um anseio pelo folclorismo comandam a rejeição social e contaminam algumas das correntes modernistas brasileiras.

A autora também apresenta as vanguardas, que se referem aos diversos movimentos artísticos presentes no modernismo, como: o futurismo (que nega o passado e valoriza o que está por vir); o expressionismo (que possui caráter de deformação da realidade); o cubismo (que diz respeito a uma junção da destruição com a construção); dadaísmo (que ressaltava o caráter acidental, casual, lúdico da arte); e surrealismo (que tem o objetivo de alcançar os níveis mais profundos do inconsciente pela livre associação de ideias).

No que concerne a fase heroica do modernismo brasileiro, que vai de 1920 a 1930, Helena (1989) aborda especialmente sobre as ilhas culturais, que se formaram inicialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, posto que possuíam “características propiciadoras”; e a seguir, Minas Gerais e algumas faixas do Nordeste. Após 1930, a chamada “fase heroica”, é que o Modernismo repercutirá de forma mais global. Nesta fase em especial, tem-se o objetivo de denunciar as problemáticas condições de vida do homem brasileiro com preocupação de implantação, agressividade, experimentação de novas formas artísticas, como também são lançadas as novas bases de uma discussão de dependência cultural e do nacionalismo.

No que diz respeito à prévia do modernismo, a autora afirma que muitos intelectuais resistiam ao movimento, inclusive Monteiro Lobato quando criticou duramente Anita Malfatti e Oswald de Andrade no artigo *Paranoia ou Mistificação* publicado no jornal *O Estado de São Paulo*. Apesar das adversidades, em 1921 o grupo modernista está formado, unidos em torno de um único objetivo comum: a renovação das artes. Com isso, foi realizada a Semana de Arte Moderna, em 1922, que reivindicava o direito a pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira, e a estabilização de uma consciência criadora nacional.

De acordo com Helena (1989), esta foi fase de inestimável contribuição para a formação de uma consciência crítica brasileira, pois o Modernismo deixou uma lição e uma tarefa: a lição de que a história cultural de um povo é melhor realizada quando através do livre, matizado e aberto diálogo de tendências muitas vezes em declarado conflito; e a tarefa de prosseguir na busca de aprofundar este percurso e esta crítica.

3.A PRÁTICA DA LEITURA POÉTICA EM SALA DE AULA

Refletir sobre a vivência com a poesia em sala de aula nos leva a pensar também na formação humana dos discentes, isso porque, conforme assegura Silva (2014), a poesia tem um fim em si mesma, isto é, ela se fundamenta em um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas. Neste sentido, o prazer estético passa a ser aguçado no momento em que lemos poesia.

Bordini (1996 *apud* Silva 2014) ainda aponta que a experiência com os poemas propicia a ampliação dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, que é suscitada pelo desafio das formas e das ideias. Nessas condições,

vemos a grande pertinência do trabalho com a poesia da escola, uma vez que ela aguça os sentidos dos alunos, os fazendo tomar consciência de dilemas sociais, das questões do cotidiano e, principalmente, dos jogos de palavras e de sons que tendem a incitar o prazer estético do discente em relação à poesia. Vemos, pois, que antes do ensino de escolas literárias e de contextos históricos, a poesia serve para conduzir à formação humana do indivíduo. É neste sentido que corroboramos com Silva (2014, p. 62) quando a autora indica que “o prazer que o texto poético suscita advém do modo como são organizados os elementos responsáveis pela poeticidade do poema”.

Contudo, o que acontece, muitas vezes, na escola, é a utilização do texto poético pensando-se em dois aspectos: o primeiro relaciona-se com o uso dos poemas para ensinar, apenas, as características e o contexto histórico de determinadas escolas literárias; o segundo liga-se a ideia de usar o texto poético para focar no ensino da gramática. Mediante tais práticas, arraigadas há muitos anos na instituição escolar e seguidas por muitos professores, os alunos sentem-se, por vezes, desmotivados a fazer leitura poética em sala de aula, isso porque o prazer estético não é aguçado.

Silva (2014) também aponta-nos que tanto o livro didático quanto o professor falham no sentido de que não conseguem fazer o aproveitamento de caráter lúdico da poesia, assim, a leitura de poemas na escola, muitas vezes, é para cumprir uma obrigação, realizar uma determinada tarefa. Qual seria, então, a maneira mais adequada de trabalhar a leitura poética em sala de aula?

Dalvi (2013), ao discutir sobre propostas didático-metodológicas do ensino de literatura, aponta alguns princípios pertinentes de trabalho com a poesia. Dentre eles, destacamos um: deve-se tornar o texto literário “acessível” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima. Conscientes deste fator, percebemos que, no momento em que vamos explicar o texto poético na escola, não devemos distanciar-lo do aluno, mas procurar mostrar como a poesia reflete nossa vida e está próxima do nosso dia a dia. Articulando o texto literário com a vida e a história dos alunos, acreditamos que podemos, sim, aguçar o prazer estético na sala de aula.

Logo, vemos que o gosto pela poesia depende, em parte, do trabalho do professor como mediador entre o texto poético e os alunos. É preciso instigar a leitura oral dos alunos, discutir sobre as temáticas evidenciadas no texto, dar espaço para que os discentes façam suas interpretações e procurar debater sobre elas. Só assim podemos incitar a formação de um leitor literário dentro do âmbito escolar.

4.A SEQUÊNCIA BÁSICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

A sequência básica do letramento literário na escola, conforme Cosson (2014) propõe, é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Buscaremos, a seguir explicitar cada uma delas.

Para Cosson, a literatura demanda uma preparação, uma antecipação. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. Sendo assim, o primeiro passo da sequência básica do letramento literário diz respeito à motivação. Seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação, pois essa etapa precisa despertar o interesse do aluno. Nesse sentido, é importante destacar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que vai se ler.

A motivação pode se estabelecer na sala de aula de diversas maneiras, porém, a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de construção da motivação. O objetivo principal da motivação é fazer com que os alunos se envolvam, se divirtam e opinem, pois o elemento lúdico que ela proporciona ajuda a aprofundar a leitura da obra literária.

Vale ressaltar que cabe ao professor interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando ou que não está surtindo efeito no letramento literário. Outro ponto importante na execução da motivação é que não necessariamente ela precisa sempre envolver conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. Algumas motivações exclusivamente orais ou escritas se mostraram igualmente positivas. No entanto, integrar uma atividade de leitura, escrita e oralidade parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna. Nesse sentido, um cuidado importante que se deve tomar para que a etapa de motivação não se torne demasiadamente prolongada e enfadonha, fazendo o objetivo de motivar o aluno para a leitura literária se perder, é estabelecer um limite de uma aula para este momento. O segundo passo da sequência básica do letramento literário diz respeito à introdução, no que consiste na apresentação do autor de da obra. No entanto, apesar de ser uma atividade relativamente simples, o professor precisa ter alguns cuidados. O primeiro deles é fazer com que a apresentação do autor não se transforme em longa e

expositiva aula sobre a vida do escritor, com muitos detalhes biográficos que não interessam para leitura literária futura. Nesse momento, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto que será lido. Outro cuidado a se tomar diz respeito na apresentação da obra, pois aqui a obra não pode falar por si só, como professores, precisamos assegurar a direção aos nossos alunos. Assim, se evita fazer uma síntese da história para não eliminar o prazer da descoberta. Mais um cuidado a se tomar na introdução é apresentar o livro fisicamente aos seus alunos e deixar que os alunos o manuseiem. Um momento importante na introdução é quando o professor apresenta a obra fisicamente, chamando a atenção dos alunos para a leitura da capa, da orelha, do prefácio e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra, levantando hipótese e inferências acerca da obra.

A terceira etapa da sequência básica do letramento literário consiste na leitura propriamente dita. As duas etapas anteriores apontam para a parte mais importante da sequência: a leitura, pois aqui a leitura é o centro, ela não está no início como se fosse uma atividade de pretexto, como às vezes o professor faz de forma errônea.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Porém, é preciso atentar para o acompanhamento, este, não pode ser confundido com policiamento. O professor deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhá-lo no processo de leitura para auxiliá-lo nas suas dificuldades. Assim, quando o texto é extenso, é interessante que esta leitura seja realizada num ambiente próprio como a biblioteca. Durante o tempo de leitura, conforme for passando as semanas, o professor poderá realizar intervalos para que os alunos apresentem os resultados da leitura. Isso poderá ser feita através simples conversas com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas. É durante esses intervalos que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Sendo assim, esses intervalos funcionam como diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura, podendo então o professor ajudar a resolver questões que vão desde a interação com o texto até o ritmo da leitura.

A quarta e última etapa da sequência básica do letramento literário refere-se à interpretação. Essa etapa “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve o autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64). A etapa da interpretação pode ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração do texto e tem seu ápice na apreensão global da obra

que se realiza logo após terminar a leitura. É o chamado encontro do leitor com a obra. Encontro esse de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. A história de leitor do aluno e as relações familiares são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. É um ato social, por mais íntimo e pessoal que seja, pois a interpretação é feita com o que somos e tudo o que nos circunda, ou seja, com o nosso conhecimento de mundo e pessoal do leitor.

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Quando se termina a leitura de uma obra, um texto qualquer, e nos sentimos tocados de alguma forma sobre ele, pode-se conversar sobre isso com um amigo, dizer como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega. Já na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Sendo assim, não cabe ao professor supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação é adequada. Para se criar de fato uma comunidade (escolar), é preciso que todos compartilhem suas interpretações, até mesmo o professor.

Com isso, as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, seu registro, que pode variar de acordo com o tipo do texto, a idade e a série do aluno. Um desenho, uma música, uma fotografia, uma resenha, uma dramatização, colagens ou um comentário são válidos para traduzir aspectos da obra lida, realizando uma reflexão sobre a mesma, para externalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Assim, as possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor.

5. A EXPERIÊNCIA DA LEITURA DE POESIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Inicialmente, cabe destacar que aplicamos a sequência que explicitaremos a seguir em duas turmas de terceiro ano do ensino médio em uma escola pública da rede estadual de Campina Grande/ PB. Assim, buscamos trazer, neste momento, nossas impressões referentes à prática da poesia nas duas turmas.

Em nossa primeira aula de literatura com as turmas, primeiramente nos apresentamos como estudantes de licenciatura em Letras-português. Já em seguida, antes mesmo de falar sobre o que iríamos estudar nessa sequência, buscamos suscitar nos

alunos os conhecimentos prévios acerca do que é o Modernismo. Para isso, expomos no quadro o termo “modernismo” e indagamos aos alunos quais as palavras que esse termo nos possibilita pensar. Os alunos responderam: tecnologia, novidades, algo atual, recente, inovador, entre outros.

Em seguida, entregamos a cada aluno uma antologia de poemas por nós preparada e lemos, junto com eles, os poemas *Os sapos* e *Poética*, ambos de Manuel Bandeira, respectivamente. Eles perguntaram o que significa uma “antologia” e respondemos que uma antologia diz respeito a um conjunto de obras literárias, no caso poemas.

Após a leitura, fizemos, oralmente, a interpretação dos poemas, buscando enfatizar em *Os sapos* a ironia referente ao Parnasianismo (escola literária anterior ao movimento modernista) e em *Poética* procuramos reconhecer pela estrutura poética a utilização de versos livres, de reiterações, de imagens que negam os valores ultrapassados das estéticas anteriores, de supressão da pontuação que traduzem a liberdade plena de forma, defendida pelos modernistas. Nesse momento, os alunos entenderam que o “sapo- toaneiro” em que o poema tratava, representava um estilo que estava sendo bastante criticado. E aproveitamos para abordar alguns aspectos do modernismo, como a quebra dos padrões estéticos e a busca pela inovação. Aproveitamos a oportunidade e chamamos atenção também para a Semana de Arte Moderna, de 1922, destacando o contexto histórico, social e cultural da época, bem como as características do evento.

Em seguida, apresentamos várias imagens de pinturas influenciadas pelo cubismo, dadaísmo, expressionismo, surrealismo, futurismo, de alguns artistas brasileiros como Anita Malfati, Di Cavalcante, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari, que decidiram, na Semana de Arte Moderna, marcar a independência, visto que, antes simplesmente reproduziam a produção europeia. Sendo assim, explicamos ainda que esta é uma literatura de ruptura, como também, expomos aos alunos que o modernismo não se deu apenas na literatura, mas também, nas artes em geral. Alguns alunos disseram que as pinturas eram feias. Aproveitamos para apresentar as vanguardas modernistas, explicamos rapidamente cada uma e afirmamos, referente aos comentários dos alunos, que o objetivo dos artistas era chocar as pessoas com as suas artes.

Para finalizar a aula, fizemos uma dinâmica que consistiu em distribuir um poema a cada dupla de alunos para que eles recortassem palavra por palavra, jogassem num saco e agitassem, para dali nascer um novo poema, assim como os dadaístas faziam, representando assim toda a irreverência artística da vanguarda, como também o combate às formas de arte institucionalizadas. Aproveitamos a dinâmica para apresentar esta

vanguarda artística, mostrando que as obras do dadaísmo consistiam na desconstrução da arte tradicional, tendo como proposta a ideia da desordem, do caos e do acaso com o propósito de criar uma arte de protesto que chocasse a sociedade burguesa. Os alunos demoraram um pouco para entender a dinâmica, depois que começaram a fazer, eles resistiram para fazer o poema de forma desorganizada, pois para eles, aquilo não fazia sentido, mas explicamos que o objetivo dos dadaístas era exatamente esse.

Em nosso segundo encontro, lemos alguns poemas de Manuel Bandeira para trabalharmos, a saber: *Poema de finados*, *Nova poética*, *Poema tirado de uma notícia de jornal*, entre outros. Líamos em voz alta os poemas e também pedíamos para os alunos lessem em voz alta, dependendo do tamanho do poema, fazíamos em sala três leituras de cada um. A cada poema lido discutíamos sobre a temática, o estilo e a estrutura dos textos, como também dávamos novos sentidos, de acordo com a realidade dos alunos e da sociedade atual, como por exemplo na discussão de *Poema tirado de uma notícia de jornal*, os alunos levantaram hipóteses no caso de “João Gostoso” fosse rico. Eles diziam que se o homem retratado por Bandeira tivesse dinheiro e prestígio ele estava em todos os noticiários televisivos, pessoas iam aparecer dizendo que eram amigas próximas do falecido, seria a notícia do momento no Facebook e todos chorariam sua morte.

No último momento da aula, trouxemos informações acerca do autor e de suas características literárias. Para isso, entregamos aos alunos um breve resumo sobre Manuel Bandeira e sua importância para o modernismo. Em seguida, para finalizarmos a aula, aplicamos um exercício, no estilo das questões de vestibulares, a exemplo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que abordava a poesia de Bandeira. A maioria dos alunos conseguiu atingir o objetivo da atividade, acertando a maioria das questões.

Em nosso terceiro encontro com os alunos, reservamos as duas aulas para determos o olhar aos poemas de Oswald de Andrade, importante escritor inserido no movimento modernista. Desse modo, inicialmente, fizemos uma roda de leitura para lermos os poemas de Oswald contidos na antologia. Esse momento foi interessante, porque damos a oportunidade para que os alunos pudessem fazer a leitura em voz alta dos poemas, conseguindo perceber o ritmo de cada poema.

A cada poema lido em sala, discutimos sobre o mesmo, enfatizando seus aspectos mais pertinentes, a exemplo das temáticas, das estruturas, das relações dos poemas com a vida cotidiana, bem como das marcas contidas nos poemas que fazem analogia com o modernismo e sua primeira geração. Também buscamos fazer uma relação com o escritor visto anteriormente, solicitando que os alunos apontassem as semelhanças e diferenças

entre Oswald e Bandeira. Eles afirmaram que a poesia de Oswald é mais fácil de compreender e possui, ainda mais que Bandeira, os traços modernistas.

Depois de lermos e interpretarmos os poemas, assistimos a um pequeno vídeo do crítico literário Antônio Cândido acerca de Oswald de Andrade e sua importância para o Modernismo (https://www.youtube.com/watch?v=kLVM_w7_jO0) e solicitamos aos alunos um resumo oral do vídeo. Tivemos dificuldade na realização dessa atividade, pois demoramos para montar os equipamentos, notebook e projetor, e quando montamos, vimos que precisávamos de uma extensão, porém a escola não possuía uma. Felizmente, pensando nisso, tínhamos um segundo plano, levamos notebook e caixinhas de som, com isso, ainda que de maneira adversa, conseguimos ver e ouvir o vídeo.

Em seguida, aplicamos uma atividade de interpretação, contemplando alguns dos poemas lidos em sala. Esta atividade era constituída de questões abertas, assim, os alunos mostraram desinteresse na escrita das respostas, pois responderam o exercício com poucas palavras. Por fim, entregamos aos alunos um material por nós elaborado que apresenta, resumidamente, o que foi o modernismo e as características de sua primeira fase. Este material também ajudou na realização da atividade.

Neste artigo, enfocamos o relato da experiência com a poesia em sala de aula, na qual, das dez aulas preparadas, destinamos seis para o trabalho com a poesia. O que pudemos perceber, em ambas as turmas, foi, primeiro, a surpresa no modo de abordagem que demos aos poemas, uma vez que buscamos, sempre, dar voz à interpretação dos alunos, bem como à leitura oral deles. Assim, no decorrer das aulas, os discentes foram perdendo a vergonha de ler e o medo de “errar” a interpretação dos textos.

O segundo ponto que percebemos foi a relação que fizemos entre tais poemas e o nosso cotidiano, aproximando, assim, o texto literário da vivência dos alunos. Acreditamos que isso foi importante para o aguçamento do prazer estético da poesia em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, infelizmente, ainda é pouco explorada e trabalhada em sala de aula. A escola tradicional ainda trabalha com conteúdos acumuladores, no qual o professor é o único detentor do saber, sendo assim, no que concerne às aulas de português, a instituição escolar dá prioridade para os conteúdos de língua, como a gramática tradicional por exemplo. E quando gêneros literários são trabalhados na sala de aula, geralmente são

poemas, pois são curtos, porém são poemas usados como pretexto para o ensino de outro conteúdo. Logo, o estágio de literatura é imprescindível por dois motivos. O primeiro porque permite que o graduando crie a consciência da importância dos textos literários para a formação do aluno, enquanto leitor crítico. Segundo porque o docente que acolhe os estagiários na instituição escolar, muitas vezes, não promove no espaço da sala de aula a leitura literária, contudo, após o término do estágio pode dar continuidade, fazendo com que os discentes se sintam mais motivados para o estudo das obras literárias seja do cânone ou não.

Apresentar os poetas modernistas, a exemplo de Bandeira e Oswald, como também abordar a primeira fase do modernismo brasileiro, foi enriquecedor, pois além da professora da instituição dar continuidade ao trabalho, a leitura de diversos poemas provocou nos alunos uma integração entre eles, despertando a criatividade ao fazer relações com o cotidiano, principalmente no que se refere às classes sociais, e os motivou também para o desenvolvimento da leitura oral, e ainda especialmente para treinar para o exame que poderá fazê-los ingressarem no ensino superior.

Portanto, é importante que toda didatização do gênero literário na sala de aula ocorra de forma sistemática e coerente, para que assim, o texto não seja um pretexto para abordagem do ensino gramatical da Língua Portuguesa, mas que seja capaz de despertar nos alunos o desejo e o interesse pela leitura.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: _____. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-98.

HELENA, Lúcia. **Modernismo brasileiro e vanguarda**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SILVA, Vaneide Lima. Vivências com a poesia em sala de aula: uma experiência com alunos do ensino fundamental. In: ALVES, José Hélder Pinheiro; NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva (orgs.). **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFPG, 2014, p. 61-83.

ANÁLISE DO DISCURSO E FEMINISMO: CRUZANDO TEORIA E MOVIMENTO SOCIAL

Ana Paula Herculano Barbosa (UFCG)
Philippe Pereira Borba de Araújo (UFCG)

Resumo: A Análise do Discurso (AD) estuda as construções ideológicas que existem dentro de um texto, procurando verificar o que existe por trás daquela escolha de palavras. A linguagem que utilizamos vai além do que podemos ver; cada indivíduo tem uma percepção própria sobre o que fala, lê ou escuta. Cada vez que nos expressamos, deixamos naquele discurso fragmentos das nossas ideologias, algo que não pode ser apagado e que é influenciado pela sociedade na qual estamos inseridos. Neste trabalho, abordamos o movimento feminista a partir da perspectiva da AD e analisamos os discursos reproduzidos por diferentes sujeitos em relação ao feminismo, a partir das noções de recorte, enunciado e trajeto temático, abordadas por Fernandes (2008) e o percurso histórico do feminismo, guiado por Gurgel (2010). O *corpus* analisado foi obtido a partir de respostas a um *quiz online* na plataforma Google Docs, composto por quatro perguntas. Foram recebidas 14 respostas de indivíduos entre 18 e 35 anos. Dessas respostas, três foram selecionadas para composição do *corpus*. A partir da análise, foi possível concluir que nos enunciados os sujeitos enxergam o feminismo como um movimento que tem o intuito de promover a superioridade feminina e nada além disso. Dessa forma, pode-se notar que alguns indivíduos ainda tendem a reproduzir discursos que vinculam preconceitos sobre este movimento.

Palavras-chaves: Análise do discurso; Feminismo; Sociedade.

1. INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso estuda as construções ideológicas que se encontram dentro de um texto, procurando verificar o que existe por trás daquela escolha de palavras. Ao iniciarmos um estudo em Análise do Discurso, devemos partir da seguinte pergunta: “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” (FERNANDES, 2008 *apud* FOUCAULT, 1995, p. 31).

Desta forma, daremos início aos questionamentos reflexivos que nos ajudaram a identificar quais são os elementos discursivos/sociais que compõe o enunciado analisado. Ao falar em elementos sociais nos referimos às ideologias e às condições de produção. A primeira diz respeito a “uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, está se materializa naquela” (FERNANDES, 2008, p. 21). E as condições de produção são referentes aos aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o sujeito discursivo.

No presente artigo, articulamos o movimento feminista como um movimento social que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres (GURGEL, 2010). Justamente, por esse seu cunho social, ele vem se modificando com o passar dos anos. A partir de uma breve abordagem histórica do feminismo, iremos poder perceber como esse movimento se transformou ao longo do tempo.

2.A ANÁLISE DO DISCURSO

No final da década de 1960, na França, o então pesquisador da École Normale Supérieure, Michel Pêcheux, propõe a teoria de Análise do Discurso, baseado no materialismo de Althusser e nos estudos de Canguilhem (BRASIL, 2011). A teoria proposta por Pêcheux vinha para refutar a visão estruturalista da língua, que a defendia como algo imanente e rejeitava os elementos exteriores a ela.

Nesse campo teórico, quando nos referimos a discurso, estamos lidando com algo que é exterior à língua e que não envolverá apenas aspectos linguísticos, pois a construção

do discurso se dá no meio social e irá variar de época para outra, tendo em vista que a sociedade passa por transformações e conseqüentemente os indivíduos que a compõem. Segundo Fernandes (2008, p. 15),

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens.

O discurso só existirá através do sujeito, e ele na análise do discurso é polifônico e heterogêneo. Pois ele não está isolado do meio social e, por isso, recebe todas as influências advindas do meio e esse fato interfere na formação dos seus enunciados.

Não se pode separar a língua da história. Sendo assim, a Análise do Discurso busca “evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção” (FERNANDES, 2008, p. 15). Por isso, ao falarmos em discurso, precisamos sempre considerar os elementos que existem no social, as ideologias, a história.

Na Análise do Discurso, a teoria e a metodologia são indissociáveis; só podemos falar da metodologia envolvendo elementos teóricos. Para a análise, seleção e organização do *corpus*, utilizaremos as noções de recorte, de enunciado e trajeto temático citadas por Fernandes (2008).

A **noção de recorte** foi proposta originalmente por Orlandi (1984), e diz respeito à seleção de *corpus* para análise. Relaciona-se ao fato de auxiliar o analista em sua seleção e em como delimitar seu objeto de análise, para dessa forma atender às necessidades da sua pesquisa. Esse recorte não diz respeito a isolar a unidade discursiva selecionada, pois não se deve excluir as “inter-relações com o todo que constitui o *corpus*” (FERNANDES, 2008, p. 65).

A **noção de enunciado** de Foucault (1995) foi a escolhida por Fernandes (2008) e está se refere ao que aconteceu para que o enunciado surgisse da forma que está colocado.

Para compreendermos esse aspecto, devemos “buscar na exterioridade do enunciado as regras da sua aparição e relação que ele mantém com o que enuncia, aquilo a que se refere, o que é posto em jogo por ele” (FERNANDES, 2008, p. 66). Dentro de

um enunciado existirá sempre a posição-sujeito, ou uma função que poderá ser exercida por vários sujeitos.

A análise do discurso deve investigar qual é essa posição-sujeito e como ela se inscreve na historicidade, “ (...) quais são os aspectos históricos, sociais, ideológicos que determinam tal produção? A proposta de análise então se volta para a descrição dos enunciados visando a explicitar suas condições de produção e as posições dos sujeitos a ele vinculadas. ” (FERNANDES, 2008, p. 68).

Por fim, a **noção de trajeto temático** irá tratar da macro-instância e da micro-instância, que são indissociáveis. Quando falamos da primeira, enquadramos o discurso em determinadas circunstâncias, buscando entender suas condições de produção, ou seja, os aspectos sociais e ideológicos que estão intrínsecos no enunciado. Na micro-instância “opera-se a análise por meio de recortes das sequências linguístico-discursivas, ou de enunciados” (FERNANDES, 2008, p. 71).

Esses são apenas alguns dos aspectos teórico-metodológicos da análise do discurso. Neste trabalho, os utilizaremos para análise do *corpus*.

3.FEMINISMO E ANÁLISE DO DISCURSO

As raízes do movimento feminista se encontram na França. Foi no século XVIII, durante a Revolução Francesa, que, além de se juntarem à luta contra o clero e a nobreza, as francesas reivindicavam direitos políticos. No século seguinte, com o advento da Revolução Industrial na Inglaterra, iniciaram-se as lutas femininas pela emancipação e o sufrágio (GURGEL,2010).

Tanto no século XVIII quanto no XIX, foram as mudanças sociais e políticas que impulsionaram as mulheres a lutarem pelos seus direitos. No primeiro caso, temos uma revolução que buscava quebrar com o poder absoluto vigente e no segundo temos a consolidação do capitalismo e as mudanças que esse fato provocou na sociedade (GURGEL,2010). Mesmo com tantas mudanças e surgimento de ideias revolucionárias, as mulheres continuaram a encontrar barreiras na tentativa de alcançar seus objetivos.

Segundo Meira e Pedrosa (2011), o rompimento com papel de gênero criado socialmente para a mulher era encarado como um perigo para toda a sociedade. Porém, nesses períodos citados as mulheres lutavam para conseguirem algum reconhecimento como indivíduos e não serem mais tratadas como propriedades de seus pais ou maridos, o que para elas já seria uma grande revolução. Foi apenas na década de 1960 que o movimento feminista começou a se caracterizar como ele é hoje. Segundo Gurgel (2010, p. 5),

Nos anos de 1960, principalmente em alguns países da Europa e nos EUA, as mulheres juntamente com outros segmentos sociais, como estudantes, jovens, intelectuais, operários, artistas, participam de grandes mobilizações populares que questionaram, primeiramente, todas as formas de autoritarismo, totalitarismo, colonialismo e ações militarista sob a vida e dignidade humana.

O movimento feminista da década de 1960 possibilitou a existência de diálogos mais abertos sobre temas como anticoncepcionais, aborto, a vida sexual feminina. Segundo, Meira e Pedrosa (2011), o movimento feminista, desde o seu surgimento, dependeu em grande parte da liderança, da coragem, da atuação decidida de mulheres que se sentiam prisioneiras em um círculo fechado de regras e de normas restritivas que as limitavam e que resolveram, cada uma a seu modo, romper as convenções e partir para a conquista de espaços. Contudo, ainda há um percurso considerável a ser percorrido no que diz respeito a visão da mulher como sujeito social de mesma importância que um homem.

4.METODOLOGIA

Para composição do *corpus* deste artigo, foi desenvolvido um formulário *on-line* pela plataforma *google forms*. Nele, os respondentes informaram sexo e idade, além de responderem à pergunta “Para você, o que é feminismo?”, e comentarem um trecho de uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015), que reproduzimos abaixo,

Ensinamos às garotas a se encolherem, a ficarem menores. Dizemos a elas: “Pode ter ambição, mas não muita. Pode querer o sucesso, mas não muito sucesso ou você vai intimidar os homens” Como eu sou mulher, esperam que eu sonhe com o casamento. Esperam que eutome decisões sempre lembrando que o casamento é o mais importante. Ele

pode ser uma fonte de alegria, amor e apoio mútuo, mas por que ensinamos isso as garotas, se não ensinamos aos garotos(...). Feminista: uma pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica dos sexos.

A partir de algumas respostas selecionadas das questões descritas acima, visa-se estabelecer uma análise utilizando alguns dos conceitos teóricos da análise do discurso. As duas primeiras questões serviram apenas como instrumento para que fosse possível estabelecer informações básicas sobre os participantes da pesquisa. E, ao proceder a análise de três respostas selecionadas, objetivamos elucidar o que existe nas entrelinhas dessas construções linguísticas.

5.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a realização do formulário online, obtivemos 14 respostas de indivíduos entre 18 e 29 anos, 11 mulheres e 3 homens. E para que fosse possível a escolha das respostas para realização da análise, foi utilizada a de noção de recorte, proposta por Orlandi (1984). Selecionamos três respostas, a partir das quais procederemos à análise a seguir. As primeiras duas respostas são referentes à pergunta “Para você o que é feminismo?”. Segue a primeira:

“Uma **tentativa de superioridade**, disfarçada de luta por seus direitos, a partir da qual as mulheres (sic) querem ir de **encontro ao que é contraditório a sua natureza.**” (Grifos nossos).

Quando o autor dessa resposta coloca “tentativa de superioridade”, essa escolha de palavras direciona a construção de seu raciocínio de forma a acreditarmos que para esse indivíduo existe igualdade entre os sexos em nossa sociedade. E que o feminismo seria uma forma das mulheres tentarem se tornar superiores aos homens.

Ao afirmar que o feminismo é uma forma de as mulheres irem de “encontro ao que é contraditório a sua natureza”, acaba defendendo assim que a distinção entre os sexos e por assim dizer, o lugar que ocupam na sociedade são estabelecidos independentemente do meio social. Porém, sabemos que essa construção é algo externo e assim social e que este é “o único consenso entre as seguidoras das mais distintas correntes do pensamento feminista, é que o gênero consiste numa construção social do masculino e do feminino (GABRIELLI, 2007).

Apresentamos abaixo a segunda resposta a ser analisada:

“É a busca pela igualdade entre homem e mulher no que concerne oportunidades, liberdade de escolha, crescimento dentro da sociedade, valoração de seus feitos. E é acima de tudo liberdade para que a mulher, **sempre tão responsável por carregar nas costas o frágil equilíbrio da sociedade**, possa fazer suas próprias escolhas, pensando nela como indivíduo e não como parte sacrificada (sic) de um sistema que se nega a funcionar sem o seu sacrifício.” (Grifos nossos).

Como colocado no enunciado acima “sempre tão responsável por carregar nas costas o frágil equilíbrio da sociedade”, parece que sempre caberá a mulher a função de abnegar e de se sacrificar em função do homem. Seja no ambiente de trabalho ou no cenário familiar, quando a criação dos filhos sempre irá pesar mais sobre elas que estarão em muitas das vezes vivendo uma jornada tripla (trabalho, casa e filhos).

A última resposta a ser analisada é referente à questão em que solicitamos aos respondentes que comente um trecho da palestra da Chimamanda Ngozi Adichie. Segue a análise da terceira resposta:

“[...] Mas na verdade, se não apenas desejarmos, mas buscarmos, lutarmos pelo que queremos, iremos conseguir, **independente dessa disputa com os homens, para alcançarmos nossos objetivos, apenas nós (sic) somos responsáveis, a disputa tem que ser conosco**, realmente, temos que lutar, dia após dia, mas não para ser igual ou melhor que ninguém, e sim para sermos melhores que nós mesmas.” (Grifos nossos).

Ao afirmar que “[...] independente dessa disputa com os homens, para alcançarmos nossos objetivos, apenas nós (sic) somos responsáveis, a disputa tem que ser conosco [...]” e colocar toda responsabilidade apenas sobre o indivíduo e ignorar as construções sociais, levando-se em conta apenas meritocracia. Para Lima (2013), essas construções acabaram por impor limites nos mais diversos círculos de convívio da sociedade.

E, diferentemente das respostas à questão anterior, nestas os participantes da pesquisa encontraram um consenso, defendendo que sim, para mulher contemporânea o casamento já não é mais uma prioridade. Talvez isso se dê pelo fato de nessa questão termos fornecido uma definição do que é o feminismo, e diferente da questão “Para você o que é o feminismo?”, quando os respondentes usariam do seu senso comum, seu conhecimento de mundo para conceituar o movimento. E este possivelmente está influenciado pelo discurso da minoria dominante.

6. CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas, podemos perceber uma forte reprodução dos discursos de poder. Aqueles que são influentes socialmente podem manipular da forma que desejarem a grande massa, propagando caricaturas do que o movimento feminista é, e pelo o que ele luta.

Na última questão a ser analisada, como mencionado, foi possível notar um consenso entre os respondentes, tendo em vista que naquele momento eles puderam, ao menos, problematizar um pouco sobre o movimento e não apenas propagar as ideias que os discursos de poder manifestam sobre o feminismo. Como afirma Gabrielli (2007, p. 4), no “interior de qualquer formação cultural as camadas dirigentes se valem de diversas formas discursivas e as transformam em ideologia para assegurar o seu domínio sobre grande parte da população”.

Acreditamos que, por isso, lutar contra o machismo na sociedade contemporânea parece se mostrar tão desafiador quanto antes. Pois muitos ainda acreditam que não existe mais discriminação pelo gênero na sociedade, que as mulheres conseguiram alcançar tudo que desejavam. Enxergam no direito ao voto e ao trabalho o limite para libertação feminina.

Devemos continuar lutando para que tanto meninas como meninos não sofram com os ecos do machismo. Que não sejam oprimidos por serem o que querem ser. O feminismo não proíbe que as mulheres optem por serem donas de casa e mães e não as inferioriza por essas escolhas. Lutamos para que as mulheres tenham poder de escolha e igualdade social, para que possamos desenvolver ao máximo nosso potencial, livres das amarras que tanto nos frearam no passado.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 64 p.

ALVES, Ana Carla Farias; ALVES, Ana Karina da Silva. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. In: IV SEMINÁRIO CETROS, 4., 2013, Itaperi. Fortaleza, 2013, p. 113 - 121.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: Desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva**, v. 15, n° 1, p. 171-182. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 110 p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GABRIELLI, Cassiana Panissa. Análise de discurso crítica e teoria feminista: aproximações teórico-metodológicas. In: XII SEMINÁRIO NACIONAL, III SEMINÁRIO INTERNACIONAL MULHER E LITERATURA, 2007, Ilhéus. Bahia, 2007, p. 1-7.

GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. In: FAZENDO GÊNERO 9 DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Santa Catarina. Santa Catarina, 2010. p. 1 - 9.

LIMA, Quezia dos Santos. Blogueiras Feministas e o discurso de divulgação do feminismo no ciberespaço. In: VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 6., 2013, Porta Alegre. Porto Alegre, 2013. p. 48 - 53.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva; PEDROSA, Cleide Emília Faye . Feminismo e o discurso de mudança: Análise Crítica dos Discursos das cartas do leitor na Revista Claudia. In: VI Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, 2011, Natal. Caderno de programação e resumos do VI SIGET, 2011.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: Desdobramentos e intersecções. **Letra Magna**, São Paulo, v. 11, n. 05, p. 2-17, jun. 2009. Semestral. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar. In: **Linguística: Questões e controvérsias**. Uberaba: PIUBE, 1984 (P.9-26).