



TRABALHOS COMPLETOS DO
III COLÓQUIO NACIONAL
15 DE OUTUBRO

ISSN:
2317-2347



DADOS INSTITUCIONAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Prof. José Edílson Amorim

Vice-reitor: Prof. Vicemário Simões

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

Pró-reitor de Ensino: Prof. Luciano Barosi de Lemos

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

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão: Prof. Benemar Alencar de Sousa

Pró-reitor para Ass. Comunitários: Prof. Edmílson Lúcio de Sousa Júnior

Diretor da Editor da EDUFCG: Prof. José Hélder Pinheiro Alves

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira

Vice-diretor: Prof Dr. Alarcon Agra do Ó

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS- UAL:

COORDENADORA ADMINISTRATIVA

Profa. Maria Santana Meira Ramos

COORDENADORES DE GRADUAÇÃO

Curso de Letras Língua Espanhola

Prof^a. Isis Milreu

Curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa

Prof^a. Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega

Curso de Letras Língua Inglesa

Prof. Cleydstone Chaves dos Santos

Curso de Letras LIBRAS

Prof^a. Shirley Barbosa das Neves Porto

Curso de Letras Língua Portuguesa (diurno)

Prof^a. Márcia Candeia Rodrigues

Curso de Letras Língua Portuguesa (noturno)

Prof. Aloísio de Medeiros Dantas

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Prof^a. Sinara de Oliveira Branco

COORDENADOR DE PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos

COMITÊ CIENTÍFICO DO III COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO



Aloísio de Medeiros Dantas (UFCG)
Aline Farias (UFCG)
Alyere Farias (DeVry-Brasil)
Aluska Silva (UFCG)
Carmen Verônica Nóbrega (UFCG)
Isis Milreu (UFCG)
Jhuliane Silva (UFPR)
Karyne Soares (UEPB)
Kátia Camargo Aily (UFRN)
Kátia Fraga (UFPB)
Lynn Mario de Souza (USP)
Márcia Candeia Rodrigues (UFCG)
Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)
Naiara Sales Araújo Santos (UFMA)
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)
Orisson Bandeira de Melo (UFRN)
Ricardo Rios Barreto (UFCG)
Rosiane Xypas (UFPE)
Selma Alas Martins (UFRN)
Virgílio Pereira de Almeida (UnB)
Viviane Moraes de Caldas (UFCG/UFPB)
Wanderlan Alves (UEPB)

Todos os textos publicados nestes *ANAIS DO III COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO*:
TRABALHOS COMPLETOS são de inteira responsabilidade de seus autores.

COMITÊ ORGANIZADOR DO III COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO



Beatriz Moreira Medeiros
Déborah Alves Miranda
Diana Barbosa de Freitas
Emily Thais Barbosa Neves
Géssika Demétrio Alcântara
Gilmara Pereira Caetano
Jaine de Sousa Barbosa
Jéssica Dantas Rangel
Jéssica Pereira Goncalves
Josilene Pinheiro-Mariz
Juli Karine Melinho Silva
Laryssa Barros Araújo
Marco Antônio Margarido Costa
Maria Angélica de Oliveira
Maria Santana Meira Ramos
Mariana de Normando Lira
Marina Duarte Silveira
Nathalia Niely Tavares Alves
Natielly Rosa Silva
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos
Sarah da Cunha Santos

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....10

Grupo de Discussão 01:
(ELE) ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

VARIEDADE DIATÓPICA: ZONA DIALECTAL DE MÉXICO E AMÉRICA CENTRAL
ARAÚJO, Michelle Pocidônio; ARTOS, Secundino Vigón..... 12

Grupo de Discussão 03:
(FLE) FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O INTERCULTURAL NA SALA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE):
UMA LEITURA DE *PERSEPOLIS* NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PLURAIS
AMARAL, Andréa de Andrade Lima; XYPAS, Rosiane.....23

PRAZER NA LEITURA E IDENTIFICAÇÃO: UMA LEITURA DA OBRA
***L'ANALPHABÈTE* DE AGOTA KRISTOF**
XYPAS, Rosiane.....36

Grupo de Discussão 07:
ESTUDOS DE LÍNGUAS E LITERATURAS AFRICANAS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM *O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO,*
DE MIA COUTO
BARBOSA, Jaine de Sousa; CARVALHO, Aluska Silva.....48

AS MÚLTIPLAS FACES DE IFEMELU NO ROMANCE *AMERICANAH*
COSTA, Joseane dos Santos; PINHEIRO-MARIZ, Josilene..... 60

A LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL E QUESTÃO DA AUTORIA

EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro; PINHEIRO-MARIZ, Josilene.....70

ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE NA LEITURA DA OBRA *AMERICANAH* NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

COSTA, Paula de Sousa; PINHEIRO-MARIZ, Josilene.....85

TRADIÇÃO E MODERNIDADE EM *TERRA SONÂMBULA*, DE MIA COUTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS PERSONAGENS MUIDINGA E TUAHIR

GONÇALVES, Jessica Pereira; OLIVEIRA, Maria Angélica de.....94

Grupo de Discussão 09:

ESTUDOS DE TRADUÇÃO: INTERSEMIÓTICA, LITERÁRIA, AUTOMÁTICA E OUTROS VIESES

LETRAMENTO DIGITAL: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE LINGUA INGLESA E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA

DIAS, Pablo Emmanuel Araújo.....108

ATIVIDADES DE TRADUÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: “VONTADE DE SABER INGLÊS”

BORGES, Raema Almeida.....125

Grupo de Discussão 11:

ESTUDOS DE LITERATURAS CONTEMPORÂNEAS

A CONSTRUÇÃO DO ROMANCE PÓS-MODERNO EM *JULHO É UM BOM MÊS PRA MORRER* (2015)

PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira; SOUZA, Ilonita Patricia Sena de.....136

***EL TIEMPO ENTRE COSTURAS*, DE MARIA DUEÑAS: UM DIÁLOGO LITERÁRIO, HISTÓRICO E CULTURAL**

CAMPOS, Thales Lamonier G.....149

LIBERTAÇÃO E RESISTÊNCIA FEMININA NA ÁFRICA SUBSAARIANA NOS ANOS DE 1970: UM ESTUDO DA PERSONAGEM AYA DO ROMANCE GRÁFICO AYA DE YOPOUGON

MIRANDA, Déborah Alves.....163

ROMANCE GRÁFICO EM AULA DE LÍNGUAS: UM ESTUDO SOBRE BORDADOS, DE MARJANE SATRAPI

SALES, Albenise Mariana de Queiroz.....175

**Grupo de Discussão 18:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURAS**

ESPELHO, ESPELHO MEU: REFLEXÕES SOBRE A TRAVESSIA DO SER À LITERATURA

AMANCIO, Fábio de Lima.....189

LÍNGUA, LINGUAGEM, TEXTO, DISCURSO, GRAMÁTICA E SUAS INTER-RELAÇÕES

GOMES, Geam Karlo.....201

A PSICOLINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

COSTA, Denise Teixeira da; TOSCANO, Mábia Nunes.....216

O DIÁLOGO CRÍTICO COMO FERRAMENTA PARA COLABORAÇÃO NA SALA DE AULA

ARAÚJO, Philipe; COSTA, Marco Antonio M.....224

LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA: FORMANDO AGENTES DE CRITICIDADE

SILVA, Jhuliane Evelyn da; COSTA, Marco Antônio Margarido.....238

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO ATUAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS: REPENSANDO O CURRÍCULO DE LETRAS

RANGEL, Jéssica Dantas; CAETANO, Gilmara Pereira.....250

A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE NO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

SILVEIRA, Marina Soares Duarte; RÉGO, Nathallie Lima do.....262

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

LACERDA, Débora Cristhine Leite; COSTA, Marco Antônio Margarido.....279

DESCONSTRUINDO VISÕES ESTEREOTIPADAS: LETRAMENTO CRÍTICO E CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

BARROS, Walter Vieira; ELONO, Edith Estelle Blanche Owono; SANTOS, Sarah Cunha; COSTA, Marco Antônio Margarido.....291

Grupo de Discussão 19:
INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS

A INTERCOMPREENSÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS: UM DIÁLOGO PERTINENTE PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO

BRAZIL, Priscila Nunes; ROCHA, Tainah Palmeira; PINHEIRO-MARIZ, Josilene.....307

PLURI-MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURA LITERÁRIA PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO

SILVA, Josimar Alves da.....315

INTERCOMPREENSÃO EM AULAS DE INGLÊS: UMA PROPOSTA COM UM OLHAR PARA A ÁFRICA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SANTOS, Thaise Jordania Porto dos.....327

APLICAÇÕES DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS POSSÍVEIS

ALVES, Nathalia Niely Tavares; FREITAS, Diana Barbosa de; GONÇALVES, Jéssica Pereira; PINHEIRO-MARIZ, Josilene.....334

Grupo de Discussão 21:
ESTUDOS DISCURSIVOS

O MAL-ENTENDIDO COMO “GATILHO” DE HUMOR EM TEXTOS DO GÊNERO TIRINHA

SILVA, Josimere Maria da; FERREIRA, Ana Paula.....343

**AS “HISTÓRIAS DE TRANCOSO” NA ORDEM DO DISCURSO:
História, memória e identidade rural do Nordeste**

FREITAS, Diana Barbosa de; OLIVEIRA, Maria Angélica de.....358

**Grupo de Discussão 23:
COMUNICAÇÕES LIVRES**

**A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA
SALA DE AULA**

BATISTA, Rauan Robério Santos; TOSCANO, Mábia Nunes.....368

**UM OLHAR PARA A PRESENÇA DA SINONÍMIA E DA PARÁFRASE NO LIVRO
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS, NA GRAMÁTICA REFLEXIVA E NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA**

FREITAS, Diana Barbosa de; NEGROMONTE, Katianny Késia Mendes.....,381

IDENTIFICAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM OBRA DE JOÃO CARLOS MARINHO

CABRAL, Kênio Oliveira.....394

**FORMAÇÃO CONTINUADA: POR UMA VALORIZAÇÃO DO
ENSINO/APRENDIZADO**

ANTERO, Kátia Farias.....404

**HISTÓRIA ORAL: DESAFIOS METODOLÓGICOS E NOVAS ABORDAGENS DE
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SOUZA, Ramon Bezerra de.....412

APRESENTAÇÃO



VERDADES DA PROFISSÃO DE PROFESSOR (Paulo Freire: 1921-1997)

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Quinze de outubro! Como passar por essa data tão importante para nós, professores, sem pensar no legado de Paulo Freire? Quão atual é essa reflexão! De fato, é unânime a opinião a respeito da importância do professor na formação de qualquer outro profissional.

O nosso papel social, enquanto professores, é historicamente relevante, pois o professor é aquele que ensina, sem deixar de ser aprendiz; ou, por assim dizer, aprendemos quando ensinamos, por isso somos conduzidos a agir de modo a termos os nossos comportamentos, de alguma forma, reproduzidos.

Portanto, pensando no nosso papel social de formar novas águias, apesar de [...], temos, agora na sua terceira edição, buscado refletir sobre a função social, intelectual, cidadã, humanizadora – e muitas outras mais- do professor.

O **Colóquio 15 de outubro** nasceu a partir do reconhecimento da necessidade de pensarmos nessa data como um momento particular para discussões sobre o que é e qual o nosso impacto na sociedade. Assim, os trabalhos completos que publicamos nestes Anais demonstram que há diversos profissionais/professores que entendem o fazer docente como “o compromisso com a educação que queremos”.

Tal compromisso é revertido em trabalhos de reflexões teóricas, de pesquisas, de relatos e de análises literárias e linguísticas que ratificam o nosso papel, enquanto formadores, no nosso entorno social; mas, muito especialmente e como ponto de partida, para os nossos alunos, pois é a eles que queremos deixar o exemplo, para que voem como águias e não se fatiguem, apesar de [...].

Mas, por que ainda somos tão desvalorizados? Por que as licenciaturas ainda revelam um ‘não sei o quê’ de desprezo? Então, damos voz ao educador pernambucano para nos dar essa resposta: “repensemos as nossas atitudes”... A nós fica o convite para não descuidarmos de nossa “missão”/ compromisso.

Por isso, leitor, sinta-se convidado a ler as mais diversas ponderações sobre o professor/profissional de Letras. São textos que demonstram como temos evoluído nos mais variados campos do nosso domínio, pois há trabalhos de professores e de futuros professores em níveis distintos, em especial, daqueles que estão traçando aqui e agora, na Unidade Acadêmica de Letras, o percurso para tornarem-se águias que formam águias.

Boa leitura!

Diana Barbosa de Freitas

Josilene Pinheiro-Mariz

Juli Karine Melinho da Silva

Grupo de Discussão 01: (ELE) ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA



VARIIDADE DIATÓPICA: ZONA DIALECTAL DE MÉXICO E AMÉRICA CENTRAL

Michelle Pocidônio de Araújo
Secundino Vigón Artos

Resumen

El español de América tiene sus rasgos que lo diferencian del español peninsular, ya que tuvo influencias de sustratos y superestratos diferentes, e incluso conserva arcaísmos que ya no se utilizan en España. Esas características, incluso dentro de América se diferencian y son divididas 5 zonas dialectales: (América central y México, Caribe, Rio de la plata, zona andina y Chile) que van a caracterizarse a partir de rasgos específicos en la morfosintaxis, en el léxico en la fonética del español hablado que incluyen los países que están dentro de una determinada zona dialectal, a pesar de haber algunas diferencias entre ellos, hay cosas muy comunes. Pretendo en este artículo, presentar en esos tres ámbitos llevando en consideración tan solo la variedad diatópica, de la zona dialectal de México y América Central, ejemplificando con muestras de lengua de los siguientes países: México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Honduras y Costa Rica. Como veremos esta variedad presenta un fuerte sustrato indígena, principalmente del Náhuatl y muchas otras lenguas de habla indígena, aún existentes e incluso hay áreas que existe el bilingüismo entre el español y lenguas indígenas que ejercen influencias principalmente en el léxico. También hablaremos de la influencia del inglés, pues México vive en frontera con Estados Unidos de América. Dentro de los rasgos morfosintácticos están por ejemplo: el uso de los diminutivos o el **imperativo con pronombre *le* enclítico** y en el plano Fonético, el seseo, el yeísmo o el debilitamiento de la consonante /x/ en El Salvador. Las muestras de lengua serán presentadas a través algunos textos y también videos en los que podremos analizar el habla de los nativos, teniendo en cuenta sus principales características. Como base teórica utilizaremos a HERRERO (2004) y RAMÍREZ (2003).

Palabras clave: Variación diatópica, México, América Central.

1. Introdução

O espanhol da América tem características diferentes da península espanhola, por algumas razões, tais como localização e contexto histórico. Mas isso não significa que todos os falantes latino-americanos falam igual, bem como por ter influências (substratos e superstratos) diferentes terão variantes comuns em todas as línguas, em qualquer lugar, a diastrática (dependendo do sexo, a camada social), diafásica (dependendo da situação comunicativa) e diacrônica (dependente do tempo). Mas, aqui vou abordar apenas a variante diatópica que depende do lugar, na América serão diferenciados por 5 áreas: a zona andina, o *Rio de la Plata*, a área do Chile, a área do Caribe e a área da América Central e México.

Tal como mostrado no mapa seguinte:



Há razões para ocorrer essas divisões na América como apresenta Azucena Palacios Alcaine:

Existem além dos fatores históricos, que permitem explicar a diversificação da variação do espanhol latino-americano, como a procedência dos contingentes da população que colonizou o continente americano e sua distribuição regional. É inegável que o espanhol meridional peninsular e a fala das zonas costeiras da América y das Antillas compartilham muitas características lingüísticas, como o seseo ou uso de [s] por [θ]: [seresa] por 'cereza', [sebolla] por 'cebolla'; o yeísmo é o uso da variante fricativa sonora tanto para 'y' como para 'll'; aspiração da [s] quando está em posição final da sílaba: [loh seih], [dehcanso], [mihmo] por 'los seis', 'descanso', 'mismo' ou aspiração de [x]: [muher], [hente] por 'mujer' ou 'gente'. No entanto, esta influencia do espanhol meridional não se deu por igual nas distintas

regiões da América. Pois há grandes áreas linguísticas nas que não aparecem este tipo de características de enfraquecimento articulatório próprios das variedades meridionais, al menos na variedade “estándar” (altiplano mexicano, interior da Colômbia e Venezuela, Equador, Perú ou Bolívia). (ALCAINE, 2008 p.10)

Devemos destacar que as diferenças não fazem com que os falantes não se compreendam entre si nem muito menos entre esses falantes e os falantes da Península. Com o intuito de observar as características de acordo com a variedade diatópica do espanhol do México y América central, apresento uma serie de características levando em conta de as particularidades fonéticos, morfossintáticas e lexicais dessa zona apresentadas por três autores (SHADID 2011), (RAMIREZ 2003), (HERRERO 2004) de una forma más enfatizada em alguns aspectos a partir das visões destes autores.

Apesar das características comuns, cada país tem suas peculiaridades, mas pelo contexto histórico e as semelhantes influências participam de umas características comuns e por isso a formação de una zona dialectal. Pois, sabemos que mesmo dentro dessa zona há outros tipos de variações linguísticas como a diastrática e a diafásica. a influência das língua indígenas nas áreas de bilinguismo histórico é também um fator de diferenciação importante, como veremos. Por outra parte, a própria evolução das variedades do espanhol americano contribuiu para enriquecer a diversidade do espanhol em geral, principalmente na língua oral popular. As mais estudadas são as de carácter léxico e semântico, o que não quer dizer que não haja também diferenças morfossintáticas e fonéticas. Según Azucena Palacios Alcaine:

Ponhamos algum exemplo que ilustre as diferenças léxicas. No México podemos escutar alguém dizendo: “*vio el carro de bomberos y se paró en la banqueta*”, que no espanhol peninsular corresponderia a: “vio el coche de bomberos y se quedó de pie en la acera” ou “*pon la cajeta en la cajuela, güerito*”, “mete el dulce de leche en el maletero del coche, rubito”. Igualmente podemos ouvir na Argentina: “*si querés comprar una pollera, tomá esta vereda y a las tres cuadras entra en un negocio que tiene las vidrieras regrandes*”, isto é, “si quieres comprar una falda, ve por esta acera y a las tres manzanas entra en una tienda que tiene los escaparates muy grandes”. No Equador se pode ouvir: “*me compré este saquito para ponerme a la noche; me costó bastante plata, pero es chévere.*” o que para nós seria “me he comprado esta chaqueta para ponérmela por la noche; me costó bastante dinero, pero es estupenda” ou “*aquí no hay chance de ganar bien*” por “no hay oportunidades.” (ALCAINE, 2008, p.20)

Então, as diferenças lexicais são muito fortes de uma região a outra, existe uma singularidade em cada país na forma lexical, mas também em outros âmbitos. Até dentro de uma mesma zona dialectal vamos ter características distintos. Por isso, pretendo mostrar alguns particularidades que se destacam na zona do México y América central, com foco no México, pois esse país influencia muito nessa região, pela força que o mesmo tem sobre os meios de comunicação, pero também são destacadas algumas características específicas de alguns países em especial. Este trabalho será organizado em: 2. La importância das línguas Ameríndias. Depois estão descritas as características presentes nesta zona nos âmbitos 3. Morfossintático 3. Fonético - Fonológico e 4. Lexical.

2. A importância das línguas ameríndias como substrato

A zona do México e América Central tem uma grande presença indígena que conserva, em maior o menor grau, suas línguas originais. Ainda que a quantidade absoluta de conhecedores das línguas indígenas vem aumentando, o certo é que as porcentagens de falantes monolíngues vem reduzindo paulatinamente, frente a um aumento dos bilíngues (espanhol – língua indígena) e dos monolíngues em espanhol. Até que determinado ponto é assim que as proporções mais baixas de Falantes de espanhol nos países que nos ocupam são de 87% na Guatemala y de 93% no Panamá, enquanto que nos demais a proporção de hispano-falantes respeito do total da população é superior a 97%. E por isso os substratos dessas línguas é obvio que vão ficar nos variados âmbitos da língua como na morfossintaxe, na fonética e no léxico que aqui vão ser retratados.

De acordo com Ramirez (2003) pode-se afirmar que definitivamente, nos processos de bilinguismo histórico, a influência da língua indígena se faz notar; assim, certos padrões desta última se transferem ao espanhol, o que produz variações significativas neste. Estes fenômenos linguísticos de contato, resulta em mudanças linguísticas induzidos pelo contato, são complexos e no permitem generalizações sem trabalhos de campo rigorosos, dado que as situações de contato são igualmente complexas.

Por isso o fenômeno do bilinguismo influem muito nessa variante pois, dos países como em específico nesta zona. Guatemala que há a presença da língua Maya e México com maior força do Náhuatl influência na variante desses países.

3. Características Morfossintáticas

Não há como não destacar a força das línguas que vivem junto ao espanhol, que as mesmas influenciaram desde a época da colonização. De acordo com (HERRERO 2004) As línguas ameríndias influenciaram muito no espanhol da América, em relação a zona estudada o Náhuatl é uma das que mais que influenciou no México, pois há regiões de bilinguismo presentes. El sufixo –eco do náhuatl – eacatl- aparece para indicar gentílicos = yucateco, chipaneco. Os diminutivos utilizados –ico, ito, illo y intensificativos azo. O sistema verbal se comporta parecido com o resto da Hispano-américa. O pretérito indefinido substitui frequentemente ao pretérito perfeito; a perífrases com *ir* ou *haber* substitui o lugar de futuro: *he de contar = contaré, va a decir =dirá.*

Os adjetivos se adverbializam: *Canta suave, huele feo, corre rápido.* Muito comum no México principalmente. Segundo (Ramírez,2003) y (Herrero,2004) Os falantes dessa zona realizam uma confusão ao plural a forma pronominal do complemento direto , quando na verdade pertence ao indireto. Exemplo: *Ya se los dije =se lo dije a ellos.* Como explica Ramírez, (2004):

Como es sabido, la pluralidad del complemento indirecto les desaparece cuando este clítico se convierte en SE, forma invariable. La marca perdida de pluralidad se recupera en el clítico complemento directo, dando como resultado construcciones de ese tipo. (RAMIREZ, 2004, p.22)

Com relação a forma de utilização dos pronomes de tratamento há a presença de *voseo*, mas, só verbal no Panamá, o seja esse fenómeno só afeta no verbo e não no pronome Exemplo: *¿tu querei hacerlo?* Voseo pronominal e o contrário somente pronominal ou seja a conjugação como *tú* e a presença do pronome vos na Guatemala. Nos demais países há a convivência entre os pronomes *tú* e *usted*.

Outro fenómeno que ocorre nesta zona, não somente nesta especifica mas também em outras de América é o *Dequeísmo*, que é a utilização supérflua da preposição **de**. Exemplo: *Opino de que está bien*.

Dois países em específico Guatemala e México apresentam características *loístas* isto é, um sistema simplificado que tende majoritariamente a usar a forma pronominal *lo* para objetos diretos, independentemente do gênero que estes tenham. Neste sistema também aparecem de maneira minoritária as formas pronominais *le*, *la*, para referir objetos diretos. Principalmente por falantes bilíngues.

No centro virtual de Cervantes traz também outras singularidades destacadas pelas autoras que estão dentro de México como: a) Uso do pronome *le* enclítico com valor intensificador: *ándele, sígale, órale* ‘vamos, vengá’; *úpale* ‘levanta, alza’. b) Uso de diminutivo com *-it-*: *jovencitas*. c) Derivações específicas em *-ada*: *charreada*. d) Uso de *hasta* com valor de início: *viene hasta hoy = no viene hasta hoy*. e) Como em boa parte de América, preferência pelas formas em *-ra* del subjuntivo; escasso uso de formas em *-se*: *fuera, llevara, hubiera*. f) Concordância do verbo impessoal *haber*: *habían fiestas; hubieron muchos niños en el parque*. g) Uso de *qué tanto* (‘cuánto’) y *qué tan* (‘cómo de’): *¿qué tanto quieres de pan?; ¿qué tan bueno es?* h) Uso frequente de *no más* ‘solamente’; *ni modo* ‘de ninguna forma’; *¿mande? ‘¿cómo dice?’* (respuesta a pregunta y a apelación). i) Uso preferente de *acá* y *allá*, como en casi toda América, sobre *aquí* y *allí*.

4. Características Fonéticas

A pesar de haver coisas comuns entre esses países que compõem esta zona, México a apresenta peculiaridades como por exemplo “El yeísmo presenta varios alófonos, palatal sonora [Y], africada [ÿ], rehilada [Ž] y abierta [Y], hasta existe la desaparición de su pronuncia en la meseta mexicana [amarío] ‘amarillo. Existe distinción /j/ -/x/. La /x/ se aspira en la costa occidental” entre outros aspectos apresentados pela autora (Herrero 2004). Blanch faz uma comparação de fenómenos que ocorre numa determinada região, mas ao contrário:

“La altiplanicie que representa rasgos que se repiten en las restantes zonas altas de América tiene vocales relajadas y ensordecidas átonas que llegan a perderse, mientras que en la meseta mexicana sigue otros derrotero o sea hay la posposición de /s/ sobre todo el contexto. Destacando más una lengua indígena tenemos la influencia de la lengua maya que es propiciadora del alargamiento vocálico [le'á:se] ‘ le hace.” (LOPE BLANCH, 1983).

As consoantes são claras, ainda quando se apresentam em grupos consonânticos, *acción* [aksjón], a [f] é substituída pela [β]. Já como característica geral na América central é perceptível a aspiração de /x/, articulação africada e fricativa de /c/, y seseo, ou seja, a pronúncia do fonema interdental /θ/ como um /s/ ou seja pronunciam [sapato] e no [θapato].

Na Costa Rica há aspiração da la /s/ implosiva. Em El Salvador apresenta a aspiração e perda da /x/ [pendéo] “pendejo”. Na Guatemala há uma forte assibilação de /r̄/ y /r/. Na Nicarágua a autora (HERRERO, 2004) fala como exemplo a presença do corte glotal da /s/ quando segue de consoante ou quando há pausa, exemplo “*está*” [e?tá]. Além dessas características também é possível ver comum nesta zona é perceptível alguns processos como: Enfraquecimento vocálico, alargamento vocálico, relaxamento da nasal final ou seja, existe uma forte nasalização na vocal que acaba que a pronúncia da consoante se perde isso se percebe principalmente nas zonas do México.

Seguindo no México temos segundo o “centro virtual de Cervantes” que existe a tendência a ditongação de *e* e *o* com vocal forte seguinte: *tiatro* ‘teatro’; *pueta* ‘poeta’ (nos dois terços do norte do México). Cortes glóticos, de origem maya: [no? 'ko.me] ‘no come’; [tu? 'i.xa] ‘tu hija’. Sua origem está num fonema glotal Maya, que se pronúncia fechando a glotes e deixando sair o ar a modo de explosão, como si fosse um golpe de tosse. Articulação como [m] (*eme*) da nasal final -n (*ene*), talvez por influência Maya. Pronúncia oclusiva ou africada de *e*fe, num som próximo a *pf*, em palavras como: *pfantasma* ‘fantasma’, *pfiesta* ‘fiesta’ ou *puente* ‘fuente’, talvez também por influência Maya.

No Panamá há enfraquecimento intervocálico dos sonoros /b d g/, muitas vezes em processo de elisões como por exemplo em: [tauréte], *taburete*, e também de vocalização como em [táula] *tabla*. Referindo-se a polimorfismo na neutralização das oclusivas implosivas, é frequente que ocorra a neutralização com oclusivas sonoras ou seja /-p -b- t-d-k/. Neste último

país há a velarização e elisão de /-N/ o seja não há diferencia na pronuncia: *en aguas* e *enaguas* = [enáʔwas].

Em toda a zona de México y América central o Yeísmo apresenta como nivelção, ou seja o fonema /λ/ se perde e o resultado seria então como nos seguintes exemplos: *pollo/poyo* = [póyo]. Temos a presença de substrato do Yucatán: o alófono aspirado [h], com duas realizações condicionadas: surda em posição inicial [h], e sonora em posição intervocálica, e sonora em posição intervocálica[h] no México.

5. Características Lexicais

Si fôssemos juntar todos os léxicos específicos dessa zona, íamos fazer uma enorme composição, pois sabemos que há vários falantes bilíngues entre o espanhol e uma língua indígena, e que muitas vezes criam vários léxicos por influências dessas línguas e também de falantes não bilíngues. Então, selecionei alguns das principais peculiaridades lexicais desta zona:

□ Influências do inglês, principalmente no léxico mexicano por fazer fronteira com Estados Unidos de América. *Carro, suéter, overol, elevador*.

□ El Náhuatl do imperio Mexicano, como meio de comunicação entre vastos territórios astecas foi uma das línguas gerais pré-colombianas com a qual conviveu o espanhol até nossos dias e da qual tomou vozes que passaram ao geral hispânico. Como por exemplo: *aguacate, cacao, chicle, chocolate, jícara, petaca, petate, tiza, tomate*.

□ Alguns léxicos próprios do México são por exemplo: *atole = gachas o puches de maíz; chile = ají, cuate = mellizo*, entre outros.

□ De acordo com o centro virtual de Cervantes há no México :

□ Uso de americanismos, como *competencia* ‘competición deportiva’.

□ Uso de vozes compartilhadas por mexicanos e centro-americanos: *banqueta* ‘acera, vereda’; *cajeta* ‘dulce de leche’; *chamaco* ‘muchacho; niño; novio’; *chile* ‘pimiento; guindilla’; *saber* ‘soler’; *sarniento* ‘sarnoso’; *platicar* ‘conversar’.

□ **Uso de mexicanismos léxicos:** *alberca* ‘piscina’; *güero* ‘rubio’; *madre, padre* ‘bueno’; *pinche* ‘maldito; tratamiento de cercanía’; *mero* ‘el mismo; importante, central; puro’.

□ **Léxicos:** *alberca* ‘piscina’; *güero* ‘rubio’; *padre* ‘bueno’; *padrísimo* ‘buenísimo’; *pinche* ‘maldito; tratamiento de cercanía’; *mero* ‘el mismo; importante, central; puro’; *zócalo* ‘plaza principal’.

□ No interior do México dizem: *migas, migajas* ou *boronas*, Yucatán diz *chichis*. la de

□ *perrilla* ‘orzuelo’, Yucatán fala de *tutupiche*.

□ Si o interior fa

□ Si interior diz *nluciérmaga*, Yucatán se aproxima as Antillas para dizer *cucayo*. rra

□ Si dentro se oye *papalote* ‘cometa’, os yucatecos dizem *papagayo*.

□ Si o interior fa do *partido* ‘raya del pelo’, em Yucatán se emprega *vereda*.

□ **Uso de indigenísimos do maya:** *cenote* ‘hoyo con agua’; *cumbo* ‘calabaza para contener líquidos’; *henequén* ‘planta, especie de pita’; *enchibolar* ‘aturdir, confundir’; *zompopo* ‘hormiga que vive en hormigueros con forma de volcán’.

□ **Uso de voces compartilhadas com a generalização de ce** ntro-américa: *banqueta* ‘acera, vereda’; *cajeta* ‘dulce de leche’; *catrín* ‘bien vestido, engalanado’; *chamaco* ‘muchacho; niño; novio’; *charola* ‘bandeja’; *chile* ‘pimiento; guindilla’; *farolazo* ‘trago de bebida alcohólica’; *gracejada* ‘payasada’; *lépero* ‘soez, ordinario’; *metiche* ‘entrometido’; *refundir* ‘perder, extraviar’; *saber* ‘soler’; *sarniento* ‘sarnoso’; *timba* ‘panza, barriga’; *timbre* ‘sello postal’; *tinaco* ‘depósito de agua’; *trincar* ‘apretar, oprimir’. *Platicar* é um verbo estendido por todo o mundo hispânico, mas no México e Centroamérica ocupa quasi todos os contextos nos que outros falantes utilizam *conversar* ou *charlar*.

□ **Léxicos:** *agiotista* ‘usurero’; *alberca* ‘piscina’; *amacharse* ‘resistirse, obcearse’; *apapachar* ‘abrazar con mimo’; *chueco* ‘torcido’; *espiritifláutico* ‘muy delgado’; *güero* ‘rubio’; *padre* ‘bueno’; *padrísimo* ‘buenísimo’; *pinche* ‘maldito; tratamiento de cercanía’; *mero* ‘el mismo; importante, central; puro’; *zócalo* ‘plaza principal’.

□ **Uso de indigenísimos do náhuatl:** *chapulín* ‘langosta; saltamontes’; *chiche* ‘fácil; teta; persona blanca rubia’; *chipote* ‘chichón’; *cuate* ‘mellizo’; *elote* ‘maíz verde’; *escuincle* ‘niño;

débil, flojo’; *huipil* ‘blusa adornada del vestido indígena’; *jitomate/tomate* ‘tomate’; *pulque* ‘vino del agave’; *popote* ‘pajita para sorber bebidas’.

Além dessas características podemos perceber a variação de léxico principalmente dentro de essa mesma zona como disse uma integrante de um canal da rede social “you tube” Chamada Khaterine Boyce, uma panamenha que foi até o México e fez de uma maneira informal umas observações de algumas expressões que são muito diferentes do Panamá, alguns desses são: “guey” que seria uma forma de tratamento entre os jovens “¡Qué Chido!” seria o mesmo que “Qué cool” ou seja que interessante, “malandro” um garoto da rua, entre outros.

6. Conclusão

Então, podemos afirmar que através dessas características morfossintáticas, fonéticas e lexicais aqui apresentados, que há uma vasta fusão de peculiaridades compartilhadas entre esses países, porém que há também muitas específicas de cada país e não há como fazer uma generalização e afirmar que todos falam igual.

A partir disso é possível para que possamos refletir que as variantes são comuns de qualquer que seja ela, pois é que a língua vive em movimento, porém isso não faz com que não haja compreensão entre os falantes dessa língua como define Celso Ferreira da Cunha (1992):

Nenhuma língua permanece a mesma em todo seu domínio y, ainda em um só lugar, apresenta infinitas diferenciações. [...] mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor exprime o gosto y pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem consciência que tem os que a falam diversamente que os servem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção. (CUNHA, 2010, p.38)

A todas essas características há um motivo especial da variedade, seja os substratos e superstratos em que determinada zona está incluída e que também conseqüentemente venha a ter uma ponte com a história de formação de cada país o seja quem foi exatamente que os

conquistou e também na relação aos povos indígenas presentes. Sem dúvida, é uma área com rica e ampla gama de línguas indígenas que influenciam em todos os âmbitos, principalmente as línguas Maya e o Náhuatl.

Referencias

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

[a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-espaol-en-amrica-de-la-conquista-a-la-poca-colonial-0/html/00f4b922-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html) acesso:

29/03/2016

<http://revistadelenguayliteratura.com/zonas-dialectales-en-el-espaol-de-america-central-en-relacion-con-las-formas-de-tratamiento/> acesso: 29/03/2016

http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/mexico/guadalajara.htm acesso em : 28/03/2016

<https://www.youtube.com/watch?v=kyhN6o7meqY> Acesso em: 01/04/2016 ALCAINE, Azucena Palacios. **Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa*(UAM)disponible en:**

https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf Acceso en: 01/04/2016

RAMIREZ, María Vaquero de. **El español de América I pronunciación.** arco libros Madrid 1998.

RAMIREZ, María Vaquero de. **El español de América II morfosintaxis y léxico.** arco libros Madrid 2003.

HERRERO, Antonieta Andión M^a. **Colección complementos serie didáctica variedades del español de América : una lengua y diecinueve países.** Brasília. Consejería de Educación

Grupo de Discussão 03:

(FLE) FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

O INTERCULTURAL NA SALA DE FRANCÊS LÍNGUA E ESTRANGEIRA (FLE): UMA LEITURA DE *PERSEPOLIS* NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PLURAIS

Andréa de Andrade Lima Amaral (Colégio de Aplicação de Pernambuco- CAP)

Rosiane Xypas (Orientador - UFPE)

INTRODUÇÃO

Quais elementos culturais oriundos da cultura estrangeira podem fazer refletir a diferença em sala de FLE? Para tal, analisaremos da obra *Persepolis* (2007/2016) da autora Marjane Satrapi duas Histórias em Quadrinhos (HQ) que mostram as experiências da personagem principal em encontrar sua identidade entre as pertencas e os desenraizamentos percebidos em todas as relações interpessoais, o que pode criar uma identificação com as mudanças passadas pelos jovens leitores.

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral fazer uma análise dos elementos culturais em duas histórias, a saber: *O Véu A sopa*. O véu é a primeira história do livro e nos apresenta uma Marjane jovem que passa pelo processo de obrigatoriedade do uso do véu e mudanças no sistema educativo. Neste contexto, a personagem se vê dividida entre as crenças religiosas e as mudanças políticas vividas, demonstrando que apesar de ter muita fé, mudaria os preceitos políticos e sociais caso fosse profeta. Já em *A sopa*, conhecemos uma Marjane adolescente, fora do seu contexto, recém-chegada na Áustria, que busca se integrar à nova realidade e passa por um processo de adaptação para se adaptar a esta nova realidade cultural. A escolha destas duas etapas da vida da personagem nesta pesquisa foi motivada pois nelas os leitores podem perceber as adaptações à própria cultura e a culturas diferentes, vendo a importância destas para a formação de uma identidade plural.

Os objetivos específicos serão os de investigar os elementos culturais encontrados nos textos selecionados e elaborar atividades para desenvolver os elementos culturais na sala de aula com alunos do Ensino fundamental II do CAP.

Na pós-modernidade, com a dissolução de fronteiras, o acesso fácil a vários elementos culturais de diversas culturas e a mundialização, que faz com que em diversos lugares as culturas se misturem e as diferenças de modo de vida diminuam, é necessário rever as questões identitárias. Assim, esta interação das mais diversas culturas

[...] está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.¹

Logo, as identidades se tornam plurais, escolhemos para nós pedaços de culturas diferentes para a formação do nosso “eu”, como uma colcha de retalhos. No entanto, percebemos na sociedade e sobretudo na infância uma intolerância para com o diferente, o que justifica a escolha do público alvo desta pesquisa: no Ensino Fundamental II, é essencial que os alunos sejam capazes de perceber que eles mesmos não são únicos, mas bebem em fontes diversas para se formarem como adultos. Entendendo que nossa identidade não é “um todo unificado e bem delimitado produzindo-se através de mudanças revolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor em seu bulbo. Ela está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si”.², o respeito pelo outro aumenta, e a compreensão de que todos somos plurais e que graças a isto nos tornamos indivíduos únicos previne diversas formas de intolerância e preconceitos.

O presente artigo primeiramente apresentará o quadro teórico no qual se baseia a pesquisa. Em seguida, faremos a análise dos elementos culturais de cada uma das duas histórias escolhidas. Depois, apresentaremos as atividades elaboradas para a exploração pedagógica em sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). Por fim, as nossas considerações finais e as referências bibliográficas.

¹HALL, Stuart. *A identidade cultural na pósmodernidade*, 2013, p. 9.

²Ibid, p. 17.

QUADRO TEÓRICO

Nos anos 70, a didática do ensino das línguas estrangeiras apresenta uma notável evolução com a abordagem comunicativa que destaca o aprendiz com suas características específicas. Com efeito, as necessidades e objetivos do aprendiz se tornam centrais no ensino/ aprendizagem das línguas modernas. É de fato, esta visão do aprendiz que valoriza o desenvolvimento da competência intercultural a fim de compreender porque a cultura do Outro pode ter razões de dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira. A abordagem comunicativa que « faz, sobretudo referencia à vida cotidiana, leva em conta o comportamento não verbal que acompanha toda comunicação linguística».³

Convém, pois, dizer que o lugar da cultura nos métodos variou no fio dos tempos. Enquanto que a cultura está presente na metodologia gramática-tradução essencialmente através dos estudos e da tradução dos textos literários; a metodologia áudio-oral compreende por cultura o “modo de viver das pessoas”.⁴ Assim também se deu com a metodologia estrutural audiovisual que pretende transmitir “pelos diálogos ensinados, inúmeros elementos culturais, implícitos e explícitos presentes”⁵.

Parece primeiramente que o conceito de cultura favorecendo uma ida ao encontro do Outro e de sua diferença para dar lugar a uma dimensão intercultural no ensino/aprendizagem das línguas modernas não é uma preocupação em si na metodologia gramática-tradução. Em seguida, as metodologias áudio-oral e SGAV apresentam, de modo explícito, o interesse pela cultura do Outro, porque elas destacam os modos de viver das pessoas. A abordagem comunicativa engloba a cultura cotidiana presente nas competências comunicativas implícitas e explícitas. Conforme Luis (2009, p. 90-91) o lugar da cultura na abordagem comunicativa é um elemento fundamental da comunicação:

O aprendiz estrangeiro deve aprender a interpretar corretamente o uso que o autóctone faz da sua cultura par poder se fazer compreender. O

³ GERMAIN, Claude., 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, p. 204.« fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique. »(Tradução Nossa).

⁴ Idem, 1993, p. 143.« façon de vivre des gens » (Tradução nossa).

⁵ Idem, 1993, p.155.« par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites sont présentés » (Tradução Nossa)

desenvolvimento das capacidades de interpretação do aprendiz constitui um objetivo maior da competência cultural. A cultura é bem um instrumento essencial da intercompreensão [...]. o que é bem o objetivo de um curso de língua estrangeira, levar a descoberta intercultural, fazendo do intercultural um ponto de passagem incontornável.⁶

Em nossos dias, a competência intercultural é levada em conta e em destaque porque a relação com a aprendizagem e com o ensino das línguas estrangeiras compreende a aprendizagem “como um processo ativo que se desencadeia no interior do indivíduo [...] a maneira como a informação foi tratada pelo próprio aprendiz”.⁷Dito em outras palavras, a aprendizagem visa à autonomia do aprendiz que é uma das competências fatalmente a se esperar.

Depois de tratarmos de compreender na história das metodologias o lugar da dimensão intercultural, falaremos agora do gênero literário escolhido, a saber, a História em Quadrinhos.

Segundo Benoît Denis (2002)⁸, o quadrinho é uma forma narrativa que funciona com base em imagens fixas, organizadas em sequência, associando o icônico e o linguístico numa relação complementar. Desta maneira, temos a linguagem universal das imagens narrando a história tanto quanto a língua, o que facilita bastante o processo de compreensão de texto. Ainda segundo o autor, a criação deste suporte se origina das “histórias em estampas” do fim do século XIX, mas que o arranjo moderno que conhecemos remonta dos Estados Unidos, que convencionou a forma do gênero: o uso de grafia manuscrita, de balões. Na França, esta versão dos quadrinhos foi introduzida por Alain de St-Ogan (1925) e Hergé (1929). Neste contexto, surgiu a chamara “idade de ouro do quadrinho franco-belga”, a partir de obras como *Tintine Spirou* e limitando o acesso dos *comics* americanos no mercado francês a partir das leis francesas de proteção à juventude (1949). No entanto, este suporte que era primordialmente destinado a crianças, mas a partir dos anos 60, a aparição de novos autores e um público adulto, modifica o status do quadrinho, que começa a ter um discurso mais crítico, heróis ambíguos, presença de

⁶ Op. cit, 2009, p.90-91.« *L'apprenant étranger doit apprendre à interpréter correctement l'usage que l'autochtone fait de sa culture pour se faire comprendre. Le développement des capacités d'interprétation chez l'apprenant constitue un objectif majeur de la compétence culturelle. La culture est bien un instrument essentiel de l'intercompréhension (...), ce qui est bien l'objectif d'un cours de langue étrangère, débouche sur la mise en jour à la découverte interculturelle, faisant ainsi de l'interculturel un point de passage incontournable.* » (TraduçãoNossa).

⁷ Idem, 1993, pp. 204-205.« *comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu [...] la manière dont l'information a été traitée par l'apprenant lui-même.* » (TraduçãoNossa).

⁸In: ARON, Paul ; SAINT-JACQUES, Denis; VIALA, *Le dictionnaire du littéraire*, 2002.

elementos de contracultura, etc. Neste sentido, “o estatuto cultural dos quadrinhos franceses, atualmente amplamente reconhecidos, no entanto permanece desconfortável, notadamente na sua relação com a literatura”⁹

Sabendo do desafio que é ler literatura para os alunos de uma língua estrangeira de modo geral, acreditamos que seja essencial buscar um meio de aproximar os nossos jovens da literatura francesa, de forma que este possível primeiro contato tenha algo de familiar, de estimulante, pois no fim do processo

O sentimento de insegurança invariavelmente induzido por estes problemas [de ler **literatura em língua estrangeira**] pode ser contrabalanceado pela satisfação do êxito em desvendar o sentido de um texto dirigido à priori, à nativos[...]. A conquista do texto literário é, portanto, um triunfo linguístico acima de tudo¹⁰

Levando em conta esta necessidade da literatura se aproximar dos alunos, percebemos que o quadrinho se assemelha muito ao tipo de pensamento dos jovens, que é essencialmente multimodal e multitarefa graças às relações estreitas com os meios de comunicação digitais. Assim, “o quadrinho é amalgama sempre, no seio da sua sequência narrativa, diversos códigos que o leitor deve decodificar, interpretar e idealmente, assimilar”¹¹ pois ela toma emprestado múltiplas veias comunicativas, tais que os modos textuais, o modo visual, o modo gestual, o modo sonoro e diferentes modos mistos. Assim, ainda que um texto acessível aos jovens, o quadrinho se mostra um rico suporte de expressividades diversas: faz com que o aluno possa decifrar vários códigos para chegar à sua própria interpretação. Neste sentido, Boutin destaca a importância do uso deste suporte em sala de aula de língua estrangeira:

⁹ARON, Paul ; SAINT-JACQUES, Denis; VIALA, *Le dictionnaire du littéraire*, 2002. p.46.« *Le statut culturel de la BD francophone, aujourd’hui largement reconnue pourtant, reste inconfortable, notamment dans sa relation à la littérature* »(Traduçãoonossa).

¹⁰VIGNER, Gérard (Org.). *La littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives*, 2014, p. 30.
« *Le sentiment d’insécurité forcément induit par ces problèmes peut se trouver contrebalancé par la satisfaction d’être parvenu à pénétrer le sens d’un texte adressé au départ à des natifs [...]. La conquête du texte littéraire est donc une réussite linguistique avant tout* ». (Traduçãoonossa).

¹¹BOUTIN, Jean-François. *De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale: Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée*. 2012, p. 39.« *En effet, la bande dessinée amalgame toujours au sein de sa séquence narrative plusieurs codes que le lecteur doit décrypter, interpréter et, idéalement, assimiler* ». (Traduçãoonossa).

Ao mesmo tempo tradicional (modo textual) e contemporâneo (modos visual, gestual, sonoro e misto) [o quadrinho] deveria permitir principalmente aos professores de língua de integrar progressivamente a alfabetização midiática multimodal às suas práticas de ensino/aprendizagem da leitura/escrita [...]. Ainda mais, o quadrinho, forma multimodal doravante “segura”, poderia até servir de trampolim em vista da exploração e da integração em sala de aula do fenômeno multimodal[...]¹²

ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS *O VÉU* E *A SOPA DE MARJANI SATRAPI*

1 *O VÉU* E A IDENTIDADE CULTURAL

O Véu é a primeira história apresentada no livro e nela Marjane fala das mudanças que ela viveu na sua infância no Irã, principalmente no que concerne a obrigatoriedade do uso do véu pelas meninas e a divisão de meninos e meninas em escolas separadas. Como o foco narrativo da história está na própria Marjane, temos acesso a como ela se sente em relação ao seu contexto cultural, aos aspectos com os quais ela concorda e dos quais discorda. Primeiramente, ela nos mostra como a identidade cultural nos define, assemelhando-nos a todos os que nos rodeiam, como vemos nos dois primeiros quadrinhos da história:



Fonte da História em Quadrinhos *Persepolis* de MarjaniSatrapi (2007)

¹²Ibid, p. 41. « À la fois traditionnelle (mode textuel) et contemporaine (modes visuel, gestuel, sonore et mixtes), elle devrait permettre notamment aux enseignants de la classe de langue d'intégrer progressivement la littérature médiatique multimodale à leurs démarches d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture [...]. Bien plus, la bande dessinée, forme multimodale désormais 'rassurante', pourrait même servir de tremplin en vue de l'exploration et de l'intégration en classe du phénomène multimodal. »(Tradução nossa).

Neste contexto, percebemos como as verdades contadas pelos nossos pais e ancestrais fazem parte do nosso repertório e de nossa identidade, onde o coletivo influencia até mesmo as decisões de ruptura com o mesmo. Assim sendo, criamos raízes nas nossas vivências culturais, fundando nossa própria identidade, pois “Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”¹³.

No entanto, não nos apropriamos ou identificamos com todas as faces da nossa identidade cultural, nem todas as raízes fazem parte da nossa constituição. No caso de Marjane, ela vivia uma dicotomia, que a enchia de dúvidas, como ocorre com a maior parte dos adolescentes. À medida que ela tinha uma família muito moderna, na qual a mãe se engajava em protestos contra o uso do véu, ela queria ser profeta, queria seguir os preceitos da sua religião e dividida entre estas duas faces, não sabia ao certo quem era. Isto está bastante claro tanto no discurso da personagem quanto na imagem: de um lado, a Marjane moderna, instruída, que pensa e critica tudo o que vê, representada nas engrenagens e no seu retrato sem véu e do outro, as raízes religiosas da sua cultura saindo de sua cabeça e o uso do véu.



Fonte da História em Quadrinhos *Persepolis* de Marjane Satrapi (2007)

Sobre esta pluralidade da identidade da personagem podemos perceber que a identidade cultural e a identidade individual se sobrepõem nestes questionamentos, exatamente como ocorre com os

¹³WEIL, Simone. *O Enraizamento*, 2001, P. 43.

alunos que têm acesso ao conhecimento intercultural: questionamos quem somos, vemos que não há uma só maneira de pensar, já que

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.¹⁴



Fonte da História em Quadrinhos *Persepolis* de Marjane Satrapi (2007)

Neste sentido, a construção da identidade de Marjane parte do contexto cultural para a quebra dos preceitos, se baseando sempre em suas raízes: ela usa a base religiosa para fazer as mudanças sociais nas quais acredita, um processo chamado por Hall (2013) de desterritorialização que consiste na fuga das estruturas sociais e intelectuais coletivas, que caracteriza também a competência intercultural.

2 A SOPA E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO EM NOVAS CULTURAS

Em *A Sopa*, uma Marjane adolescente chega à Austria e é confrontada com uma nova realidade e busca consolidar suas relações com o novo país e as novas pessoas com quem irá se relacionar. Neste processo, as fases de adaptação da personagem se assemelham ao que os alunos passam nos estudos interculturais, o que faz com que os alunos percebam que se trata de um processo de aprendizagem essencial para os confrontos culturais que serão vividos por eles durante a vida. No seu primeiro contato com a cultura estrangeira Marjane fala os pontos positivos de morar no exterior para uma colega, que fica chocada com os hábitos do Irã, que

¹⁴ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pósmodernidade*, 2013, p. 11.

servem ainda de referência para a personagem, já que “Penetrar uma cultura estrangeira é sempre se descentrar sem para tal esquecer seu próprio centro, ou seja, sua própria identidade cultural”¹⁵



Fonte da História em Quadrinhos *Persepolis* de Marjani Satrapi (2007)



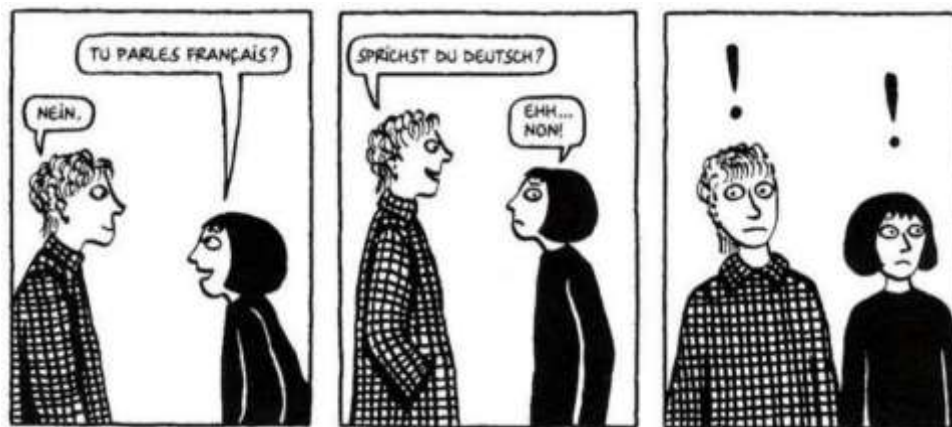
Fonte da História em Quadrinhos *Persepolis* de Marjani Satrapi (2007)

Nos primeiros contatos com a nova realidade, Marjane fica maravilhada com as possibilidades que existem na Áustria e não existiam no Irã, representadas na visita ao

¹⁵PERCHER apud VIGNER, Gérard (Org.). *La littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette, 2014, p. 34.

Tradução nossa. Do texto original: “Pénétrer une culture étrangère, c’est toujours se décentrer sans pour autant oublier son propre centre, c’est-à-dire sa propre identité culturelle”.

supermercado. Este trecho da história mostra o que corresponde à “etapa idílica chamada ‘lua de mel’ na qual o locutor descobre um novo mundo onde tudo parece belo e positivo, agradavelmente diferente”¹⁶.



Fonte da História em Quadrinhos *Persepolis* de Marjani Satrapi (2007)

Ao encontrar pela primeira vez sua colega de quarto, Marjane percebe que não tem nenhum idioma em comum com ela, não compreendendo o alemão e não sendo compreendida em francês. Isto pôs uma barreira entre a comunicação das jovens e causou um incômodo e uma sensação de impotência na personagem, que se sentiu totalmente deslocada na nova cultura. Neste momento, ela estaria passando pela chamada “etapa da ‘sobrevida’ é aquela dos contatos complexos e por vezes tensos entre as culturas. [...] e se caracteriza pela redescoberta das diferenças culturais que se tornam neste momento mais impactantes”¹⁷. No entanto, pouco a pouco as duas foram buscando formas de se comunicar e poder interagir plenamente, associando os dois idiomas com os referentes, usando de gestos e desenhos para começar a compreender uma a outra, sentindo-se muito realizadas pela conquista. Assim, Marjane “aprendeu a falar alemão” caracterizando a “etapa de adaptação na qual o locutor, progressivamente, consegue se sentir

¹⁶ CHAVES, Rose-Marie; FAVIER, Lionel; PELISSIER, Soizic. *L'interculturel en classe*, p. 45.

Tradução nossa. Do texto original : « *L'étape idyllique appelée 'lune de miel' dans laquelle le locuteur découvre un monde nouveau où tout lui apparaît beau et positif, voire agréablement différent* ».

¹⁷ Ibid. Tradução nossa. Do texto original : « *L'étape de 'la survie', celle des contacts complexes et parfois tendus entre les cultures. Cette étape se caractérise par la redécouverte des différences culturelles qui deviennent à ce moment plus frappantes* »

mais a vontade, a interagir melhor, comunicar-se no mesmo contexto que lhe parecia anteriormente indecodificável, impenetrável.”¹⁸.



Fonte da História em Quadrinhos *Persepolis* de Marjane Satrapi (2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste artigo foi de fazer uma análise dos elementos culturais nas histórias *O véu* e *A sopa* do quadrinho *Persepolis* (2007) de Marjane Satrapi, relacionando as vivências da personagem principal com o conceito das identidades plurais ¹⁹. Entendemos que no processo de aproximação do leitor aprendiz de francês com a obra deve haver elementos familiares a ele, e por isso encontramos no quadrinho o suporte ideal para os primeiros contatos com a literatura de língua estrangeira, que serve de ponte entre culturas, já que o objetivo do ensino de línguas não é apenas pragmático, mas como destaca De Carlo (1998), formativo.

Na análise de ambas as obras também percebemos uma aproximação do público alvo com a personagem, que apesar de inserida em um contexto sociocultural muito diferente, se aproxima dos alunos através dos gostos, pensamentos, dificuldades. Na história *O Véu* o aluno pode trazer todos os questionamentos que fazia quando criança e que, assim como Marjane, queriam ter o poder para mudar a realidade na qual viviam. Já em *A Sopa*, os alunos se veem no presente,

¹⁸Ibid, p. 46. Tradução nossa. Do texto original: «*L'étape d'adaptation. Progressivement, le locuteur parvient à se sentir plus à l'aise, à mieux agir, mieux communiquer dans le même espace qui lui paraissait auparavant indécodable, impénétrable*».

¹⁹HALL, 2013.

vivendo o desafio que é aprender uma língua estrangeira, entrar numa nova cultura, se desenraizar para criar sua própria identidade. Logo, concluímos que mesmo que ainda haja muita resistência em estudar literatura de língua estrangeira em aulas de FLE, usando este instrumento abrimos janelas para o intercultural, percepções de mundo diferentes, sem passar pelo ponto de vista parcial do professor, guiando os alunos a uma leitura interpretativa e crítica.

Acreditamos, pois, que este artigo abre as portas para um ensino de respeito às diferenças, da construção da identidade, de um cidadão engajado com o outro através da literatura francesa. Através dos olhos de Marjane, os alunos fazem um estudo intercultural, trocando de lentes o tempo todo: hora na lente do aluno de FLE, expectador; outra do ponto de vista da própria personagem; outra dos estrangeiros que se deparam com a Iraniana e tantos outros olhares. Enfim, ensinamos a empatia, a alteridade, já que na literatura e sobretudo na infanto-juvenil, é tecida uma relação afetiva, que faz o leitor se identificar com os personagens.

REFERÊNCIAS

ARON, Paul ; SAINT-JACQUES, Denis; VIALA, *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Quadrige, 2002.

BOUTIN, Jean-François. *De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale: Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée*. In: LEBRUN, Monique; LACELLE, Nathalie; BOUTIN, François. *La littératie médiatique multimodale: De nouvelles approches em lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses Universitaires, 2012.

CHAVES, Rose-Marie; FAVIER, Lionel; PELISSIER, Soizic. *L'intercultural en classe*. Grenoble: PUG, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pósmodernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire* Paris : CLE-International, 1993.

LOUIS, Vincent. *Interactions verbales et communications interculturelle enFLE – De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. 2eme édition revue et corrigée, Paris : E. M. E., 2009.

VIGNER, Gérard (Org.). *La littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette, 2014.

WEIL, Simone. *O Enraizamento*. Tradução de Maria Leonor Loureiro, Editora da Universidade do Sagrado Coração – EDUSC, Bauru, 2001.

**PRAZER NA LEITURA E IDENTIFICAÇÃO: UMA LEITURA DA OBRA
*L'ANALPHABÈTE DE AGOTA KRISTOF***

Rosiane XYPAS

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

INTRODUÇÃO

Conceber a abordagem da leitura literária como interação entre o leitor e a obra, deve ser claramente diferenciada de duas posturas de leitura, a saber, a estrita descrição analítica dos funcionamentos textuais nas quais as reações do sujeito leitor desaparecem destacando o estudo objetivo das características das obras, como também o seu oposto, ou seja, a total subjetividade das obras, onde os dados fictícios das mesmas são direta e exclusivamente referidas às emoções do leitor.

Como encontrar um meio termo que possa associar tanto uma quanto a outra para que tanto a análise da obra seja propícia ao prazer quanto o sujeito leitor tenha vez e voz nos estudos literários nos dias de hoje?

Sabe-se, a tomada de consciência do leitor no campo da análise literária, desde os anos 70 com as teorias da recepção, direcionou os estudos literários para um novo paradigma e igualmente para uma redefinição da noção de literatura e dos conceitos que a ela são ligados, a saber, as atividades, os processos, as modalidades e a temática. Assim, pensamos em uma abordagem temática no ensino da leitura literária porque acreditamos estar explorando duas dimensões: a primeira, procurando encontrar temas vinculados ao centro de interesse do aprendiz como recomenda o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (CECRL, 2001); a segundamotivá-los, favorecendo a construção do saber literário deles fundamentados na leitura-identificação e leitura-prazer. Assim, para o grupo de iniciante, pensamos na temática do bilinguismo literário para ser explorada na disciplina de 60 horas de Literatura Francesa I no Curso de Letras-Francês. Ora, essa disciplina é ofertada no quarto semestre do Curso em questão no qual os alunos já tiveram no mínimo 180 horas de língua-cultura. Eles são iniciantes na tarefa da Leitura de textos literários em língua francesa.

O ensino da leitura literária da obra escolhida passa pelo crivo da temática do bilinguismo literário. Por um lado, sendo a disciplina ministrada com obras do século XXI, os alunos poderão

tomar consciência de seu bilinguismo literário mais facilmente porque predominantemente, estamos em um século da escrita do eu. Esta temática é essencial em um curso de Línguas Modernas Estrangeiras. Pensando na biografia linguageira, decidimos assim conceituá-la: Biografia linguageira é a narração do encontro de uma pessoa com as línguas aprendidas e praticadas no percurso da vida. Ela privilegia o aspecto subjetivo, o vivido narrado e as emoções que a ela são ligadas, como também às dificuldades encontradas no decorrer da aprendizagem e o uso que dela é feito: profissional, literário ou reservado ao espaço privado. Aos autores bilíngues da Literatura Francófona convém relevar e comparar a língua aprendida por vontade própria, que nomeamos *deconstrução linguística decida* da *construção linguística herdada* pela família e o contexto sócio-político.²⁰

Partindo do conceito acima sobre a biografia linguística, os alunos da disciplina de Literatura Francesa I devem compreender que a construção de sua própria biografia linguística será elaborada da seguinte forma: 1. A partir do recurso obtido das leituras que fará dentro e fora da sala de aula de romances e de excertos de narrativas que suscitam a temática do bilinguismo literário de cada escritor durante todo o curso; 2. Com a escrita em seus diários de bordo das impressões sobre as obras lidas. Procuramos guiar os alunos em sua leitura e sempre propomos duas dimensões de análise literária, voltadas para a análise analítica e a segunda para a leitura cursiva de cada obra. Uma das perguntas norteadoras da leitura das obras é a seguinte: Qual a relação com a língua francesa suscitada na obra literária lida?

Neste artigo, apresentaremos os processos subjetivos interpretativos de quatro alunos da disciplina de Literatura Francesa do início do segundo letivo. Das obras trabalhadas, escolhemos a narração autobiográfica, narração curta da autora francófona Agota Krioukova. Além da pergunta norteadora, desejamos saber, qual a relação do narratário com a língua francesa? Quais os processos subjetivos interpretativos do leitor da obra em questão? A nosso ver, a primeira questão releva da exploração pedagógica da leitura analítica e a segunda, deseja interagir com a compreensão dos processos interpretativos desses jovens leitores a partir de sua leitura cursiva.

Este artigo apresentará logo a seguir, a fundamentação teórica que compreende a busca dos conceitos de representações, da identificação, uma reflexão sobre a literatura do século XXI,

²⁰XYPAS, Rosiane e XYPAS, Constantin. *Mobilités, Réseaux et Interculturalité. Nouveaux défis pour la recherche scientifique et la pratique professionnelle*, Paris: L'Harmattan, 2016. (no prelo). (Tradução nossa).

sobre o prazer do texto e a emoção em leitura literária. Em seguida, apresentaremos a metodologia empregada na pesquisa, como também a análise dos processos subjetivos do sujeito-leitor e as representações dos alunos sobre a língua francesa, e por fim, as considerações finais e as referências.

Fundamentação Teórica

Buscando entender o conceito da palavra representação – no sentido de reprodução em imagem ou símbolo sobre determinado grupo social - optamos por analisar o termo em questão tanto sob o ponto de vista das didáticas de línguas estrangeiras como da pesquisa desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, uma vez que o vocábulo tal como hoje é entendido, foi desenvolvido pelo referido autor.

O objetivo dos estudos de Moscovici (1984) como entendemos era redefinir o campo da psicologia social, estudando a representação social da psicanálise, enfatizando, entre outros aspectos, o seu poder de construção do real. De acordo com o autor citado acima, para entender as relações humanas, é necessário fazer uma análise do coletivo, verificando assim a troca de conhecimentos que a representação social é capaz de promover dentro do grupo. Moscovici ainda afirmou nos seus estudos que existem duas formas de representação social: a ancoragem e a objetivação. A primeira faz referência às ideias abstratas que ganham um formato real, já a segunda desenvolve novas imagens de um assunto e propicia a criação de novos conceitos a partir de um tema. É válido lembrar que o estudo da representação social se mostra importante para compreender o avanço da sociedade e o comportamento do indivíduo inserido num grupo.

Uma de suas principais colaboradoras na obra *Psicologia Social*, Jodelet (1984) traz o conceito de representação social que designa um fenômeno de produção dinâmica, cotidiana e informal de conhecimento, um saber de senso comum de caráter eminentemente prático e orientado para a comunicação, e ainda, a compreensão ou odomínio do ambiente social, material e ideal de um determinado grupo. De maneira geral, o conceito designa uma forma de pensamento social. Essa reflexão sobre os estudos das representações sociais influenciaram, entre outros campos do conhecimento, os estudos das representações culturais que são, de maneira geral, as imagens, ideias e juízos que temos sobre determinada sociedade.

Segundo Sillamy (180, p.590) no *Dictionnaire de Psychologie* identificação é um “processo psicológico da personalidade, começando com a imitação inconsciente e prosseguindo

pela assimilação-interiorização do modelo”. Assim, na leitura de uma obra de ficção, a identificação começa pela imitação e tem como função estruturar a personalidade do sujeito-leitor. Mas, como favorecer, a partir da tomada de consciência da imitação, a construção da biografia linguística no aluno? Na leitura da obra *L’Analphabètes* surgindo um pensamento do tipo: ‘ela não é francesa como eu, mas consegue escrever romances em francês’, não poderia ajudá-los a se identificar com a mesma situação deles? Instigar-lhes assim a se aventurarem na escrita em língua francesa? Pensamos que sim. Pois eles poderão também imitar, quer dizer, se esforçarem para escrever em francês, textos bonitos e coerentes apesar de suas limitações no conhecimento da língua.

Para que haja identificação completa, é necessário que a imitação continue pela assimilação-interiorização do modelo. Ora, nosso propósito, enquanto professora, não é que os estudantes se identifiquem com UM autor em particular, no caso, Agota Kristof, mas aos modelos dos autores francófonos tendo aprendido o francês na idade adulta e conseguido escrever na língua do Outro, apesar das dificuldades e de um certo desconhecimento da língua. É por isso, que propomos aos alunos igualmente a leitura de obras de outros autores como Nancy Huston, Wei-Wei, Brina Svit, Vassilis Alekaxis entre outros de diferentes origens linguístico-culturais que adotaram a língua francesa para escrever suas obras de ficção.

No interessantíssimo ensaio *Mutações da Literatura do Século XXI* (2016) Leyla Perrone-Moisés pensa o conceito da literatura do século XXI, no capítulo 3 *Existe uma literatura pós-modernae* afirma o que segue:

“[...] A peculiaridade da chamada literatura pós-moderna é nutrir-se da modernidade, numa atitude consumista que é própria de nosso tempo. (...) Na falta de melhor designação, chamemos a literatura das primeiras décadas do século XXI de literatura contemporânea [embora] o tempo se encarregue de mudar o sentido desse adjetivo. Mas como ainda estamos nesse início de século, podemos chamá-la de contemporânea...”. (2016, p.45)

O que retemos desta citação é que pensar a literatura pós-moderna ou contemporânea é viabilizar a dessacralização do objeto artístico. Nesta Literatura, a constituição primordial é narrar dentro e fora de seu espaço geográfico de nascença, é levar elementos constitutivos do eu e do Outro em mim por isso, tantos elementos de intertextualidade, frases curtas, reflexões sobre o

ato de escrever na língua do Outro, observações detalhadas da cultura do outro na vida do autor. A explicitação de um eu-híbrido conformado ou revoltado, angustiado ou resignado com a vida, o destino o que seja de lhes ter colocado frente a frente com um aparato linguístico-cultural que amplia ainda mais o seu pensar o mundo.

Com uma Literatura desse tipo nas mãos exaurindo conteúdos essenciais sobre o sujeito social no mínimo bilíngue, o professor de língua/literatura poderá conscientemente explorar esses feitos, optando por fazer mais uma análise intimista, próxima do sujeito-leitor que permanecer na roda reducionista da apenas exploração linguística!

Isso que nos faz compreender que processos de leituras analítica - que é aquele que discorre sobre a forma do texto com o qual se trabalha - e a cursiva que destaca o sentimento do sujeito-leitor em relação ao texto literário lido - poderão servir para o desenvolvimento do prazer na leitura de textos literários. Como definir o vocábulo prazer? Tentemos compreendê-lo, a partir da análise dos processos subjetivos interpretativos do leitor, ou seja, na voz do sujeito-leitor através do que suscitou a leitura da obra para ele, fundamentando-nos em teorias da recepção.

Roland Barthes em *O prazer do Texto* (1973/2001, p. 39) fundamenta o processo de análise do texto literário escolhido na ideia que segue: “[...] o prazer da leitura provém evidentemente de certas rupturas (ou de certas colisões): códigos antipáticos (o nobre e o trivial, por exemplo) entram em contato [...]”. Ora, se os futuros professores de francês indicam representações negativas da língua francesa pelos vocábulos ‘complexa’ e ‘difícil’, por exemplo, o que poderá provocar prazer na leitura de textos referentes a essa temática, é o que os autores francófonos vão suscitar nos leitores a partir de suas narrações autobiográficas. Quando essas vozes falam sobre suas dificuldades, o aluno-leitor se vê como em um espelho refletindo uma parte de seu real, de sua experiência acadêmica e de vida nos textos de ficção. Esse contato com os dizeres do texto, no caso da obra escolhida, em que a personagem principal se sente como uma analfabeta os instiga, os provoca, cria no leitor certas rupturas... Essa situação representada no texto literário poderá ecoar fortemente aos sentidos dos futuros professores de FLE e fazer-lhes repensar sua aprendizagem.

Acreditamos ainda com Barthes (1973/2001, p. 39) que “o prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente **romanesco** [grifo do autor do texto]”. Quer dizer, que esse instante pode desencadear identificação empática do leitor devido às situações semelhantes dele vividas pelo personagem favorecendo à tomada de consciência, nas quais

dificuldades do leitor podem ser ultrapassadas. Além disso, a tomada de consciência advinda da leitura do texto literário em questão tratando da temática do bilinguismo literário pode lhes fazer sentir euforia, contentar-lhes, encher-lhes de prazer. O prazer do texto se tornaria assim “uma prática **confortável** de leitura”, afirma Barthes (op.cit., p. 49).

Além do prazer sentido na leitura do texto, ou melhor, para promovê-lo na leitura, preciso é compreender o que faz vibrar o leitor na leitura do texto literário. Para tentar medir essa dimensão - relativa à interpretação do leitor na leitura de texto literário - apontamos um caminho possível que é o de compreender que “não precisamos de hermenêutica quando se trata de arte, mas de um despertar de sentidos” como afirma Susan Sontag apud Iser (2012, p. 7). O que queremos dizer com isso? O despertar de sentidos do leitor só será apontado se as leituras propostas para a leitura do texto literário forem acompanhadas de atividades que permitam a explicitação dos processos subjetivos interpretativos do sujeito-leitor.

Nas palavras de Iser (2012), o que faz vibrar o leitor na leitura deveria estar ligado às respostas das perguntas: Como o texto se desabrocha através da leitura? Que reações ele provoca no leitor? As significações dos textos literários são antes de tudo engendradas no processo de leitura, pois são produtos de uma interação entre o texto e o leitor. De fato, são esses produtos que nos interessam enquanto pesquisadora. São eles que me falarão sobre o que constitui os elementos interpretativos dos alunos de FLE face à leitura de textos sobre o bilinguismo literário, competência que estão adquirindo dia-a-dia. A atividade de leitura atualiza o texto, lhe confere um olhar adâmico, renovando-o. Enfim, como poderemos descrever as ações que ligam texto e leitor?

A arte é - como afirma Vigotski apud Toassa (2011, p.56) – “um produto social, dirigido a provocar um determinado efeito em seu público-alvo, quando cada um vivencia uma obra de arte, ela se converte de social em pessoal”. Essa dimensão íntima provocada no leitor literário é o foco dessa investigação porque desprende da arte mesma um certo efeito no leitor e esse efeito provocado nos incita à investigação.

As pesquisas de Vincent Jouve em seu livro *Pourquoi étudier la littérature? (2010), Por que estudar a Literatura? (2012)* - trabalhamos aqui com a tradução brasileira - apontam no capítulo sobre a possibilidade de mensurar as emoções do que faz vibrar o leitor na leitura do texto literário. Jouve categoriza dois tipos de emoções veiculadas pela leitura de texto literário, a saber: 1. as emoções manifestas que relevam da capacidade de o leitor perceber as emoções das

personagens, mas que ele mesmo, o leitor, não sente emoção alguma sobre essa ou aquela emoção advinda do personagem. 2. as emoções sentidas que relevam do próprio leitor na passagem desta ou daquela cena.

Os dois tipos de emoções aqui apresentadas brevemente são importantes para a temática escolhida. Entretanto, vamos nos aprofundar ainda mais este último aspecto, ou seja, o que interessa é compreender as emoções sentidas dos alunos da disciplina de Literatura Francesa I na obra em questão, pois são elas que vão ajudá-los a construir a biografia linguística.

A emoção sentida é, segundo Jouve (2012, p. 101), “aquela que o texto produz no leitor. Ela depende menos do texto do que daquele que o lê.” Pensamos na emoção sentida como o filtro norteador, indicador do processo da identificação que deveria balizar a leitura literária de todo leitor. Se o narrador me faz sorrir ou chorar, sentir raiva ou medo, vibrar contra ou a favor dos personagens em tal ou tal passagem do texto, essas passagens específicas são só minhas enquanto leitor. Talvez essas mesmas passagens que me tocam profundamente em um texto deixem indiferentes diversos outros leitores. Por isso, voltamos este estudo para a emoção sentida pelo leitor porque como diz Jouve (2012, p.102) “[...] ela tem seu valor próprio: ela nos esclarece sobre a relação afetiva particular que nós (leitores) mantemos com uma ideia, um pensamento ou um objeto do mundo”.

Essa relação afetiva de entretenimentos com uma ideia, pensamento e objeto do mundo que nos motiva nas pesquisas em Literatura. Temos esta, como meio de relação com vida. Ela é como diz a escritora Régine Detambel na obra *Lesprennentsoin de vous*(2015) que a Literatura é “uma ambulância que corre na noite para salvar alguém” ampliando, a nosso ver, de maneira poética o sentido do direito à Literatura como disse Antônio Cândido.

Enfim, a emoção manifesta que releva dos personagens e a emoção sentida que depende do leitor formam ambas as duas, uma ponta que permeia a passagem para a identificação na leitura que pode ser estudada pelos processos subjetivos e interpretativos do sujeito-leitor na leitura de textos literários. Para tal, o professor deve adotar um método que permita investigar a emoção sentida do leitor. Nós pensamos tanto na elaboração de uma grade com perguntas abertas nas quais as respostas foram advindas de um questionário como também da leitura cursiva de cada aluno e consolidado com o diário de bordo. Buscando sempre um equilíbrio entre o subjetivo e o objetivo explicitado pelo aluno em suas análises.

Metodologia de análise da leitura analítica e cursiva do texto L'Analphabète de Agota Kristof

Sem deslumbramento excessivo para não cairmos na interpretação suspeitosa, optamos por uma análise dos processos interpretativos dos sujeitos-leitores advinda da leitura cursiva que fizeram da obra em questão.

A exigência de conhecimento que tivemos nesta pesquisa foi a de favorecer o prazer na leitura, saber se houve efetivamente prazer na leitura do texto literário proposto e se sim, como se deu este prazer. Essa pesquisa releva da pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa social que consiste em provocar a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados. Segundo Thiollent (2015) a pesquisa-ação visa à resolução de problema, à tomada de consciência e à produção de conhecimento. Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados sendo o maior problema efetivamente a ser mensurado. Optamos então, a fim de 'materializar' os processos subjetivos interpretativos dos leitores, a utilização de um *Journal de bord* (diário de bordo) no qual os estudantes deveriam relatar suas impressões a respeito do texto lido dado à leitura cursiva feita da obra. Lembrando que a leitura cursiva veio após responderem às perguntas advindas da leitura analítica da obra.

Compreendemos por leitura analítica, toda leitura do texto literário que responde a questões gerais tais como (onde, como, quando,) que relevam das estratégias cognitivas de leitura, e por leitura cursiva, àquela que demanda implicação afetiva do sujeito-leitor, ou seja, que releva das estratégias metacognitivas e afetivas do leitor. Sendo assim, para que a leitura cursiva se desenvolva em boas condições, o leitor deve ler em um lugar favorável a sua concentração e bem-estar na leitura, que seja em um lugar tranquilo e intimista. Além disso, deve igualmente escrever suas impressões à medida que a obra lhe emocione.

Análise dos Processos subjetivos Interpretativos da Leitura de alunos de Literatura Francesa da UFPE

Analisar o que se passa na cabeça do leitor no ato de leitura não é impossível. Pedir para que o leitor explicita seus sentimentos pela fala ou pela escrita permite ao pesquisador conhecer as emoções sentidas com a leitura do texto literário. Por isso, elaboramos uma grade de análise da narração autobiográfica *L'Analphabète* da escritora francófona de origem húngara.

A obra em questão é uma narração autobiográfica curta e fácil acesso aos alunos que despontam sua ‘Entrée en littérature’ (Adentrar-se em Literatura) de língua francesa. A história é narrada em primeira pessoa e a personagem-narradora é chamada pelo pronome pessoal de primeira pessoa “Je” (eu). A narração destaca a história da própria narradora personagem que fala de suas facilidades e dificuldades, intrigas e méritos nas descobertas das línguas estrangeiras aprendidas durante sua vida como a adoção da língua francesa para escrever seus textos literários.

A grade de análise da leitura foi composta por duas partes, divididas em Letra A e B. Na letra A, pedimos aos estudantes que fizessem uma leitura analítica do texto que consistiu em escrever os elementos da narração como quem é o autor-narrador-herói, o tempo, o espaço, a mensagem etc. Na Letra B, pedimos que fizessem a leitura cursiva tanto em casa quanto na sala de aula. Essa leitura consiste em descrever a apreciação do texto em geral, e da relação do escritor com a língua francesa em particular. Assim, para promover nosso objetivo geral nesta pesquisa que foi promover o prazer na leitura literária e promover mudanças nas representações negativas dos futuros professores de francês sobre a língua estudada, analisemos as respostas dos quatro alunos às perguntas que se encontram no quadro abaixo:

1.	Como você leu o texto?
2.	Qual é a sua apreciação em relação ao texto em geral e sua mensagem em particular?
3.	A história convenceu você? Emocionou? Surpreendeu? Seduziu? Explique.
4.	Qual a relação deste autor com a língua francesa?
5.	Você se identificou com o personagem-narrador, no que diz respeito à representação da língua francesa suscitada?

Aluno 1:²¹ *Eu li sistematicamente a narração autobiográfica e com empatia em diversas situações. Esse texto é bem construído e de fácil absorção em relação à mensagem. Eu já tive vários pensamentos como os que ela [a escritora] exprimiu. Entretanto, eu gostei muito do modo como ela falou das situações linguísticas. Existe uma diferença entre mim e ela: ela tem mais iniciativa e atitude que eu. A relação dela com a língua francesa é que a língua francesa é uma língua inimiga porque ela foi obrigada a aprendê-la para poder sobreviver. Não. Eu não me identifiquei de jeito nenhum com a narradora. Todavia, sou quase um analfabeto nesta língua (a francesa), mas eu a estudo porque eu quero, eu a escolhi.*

Aluno 2: *Li o livro no ônibus depois de uma jornada de trabalho exaustiva. Mas mesmo assim, ao começá-lo não pude mais parar, só quando o concluí. Não consultei o dicionário para não quebrar o encanto, o ritmo da leitura. Na segunda vez já foi diferente. Procurei palavras desconhecidas. Enfim, uma terceira leitura de capítulos que me chamaram muito atenção. Eu li desta vez com bastante facilidade, prazer e interesse. De fato, o livro me convenceu que poderemos dominar a língua estrangeira ao ponto de nos tornar escritores. Ele me edificou sobretudo nos últimos capítulos nos quais ela fala das dificuldades e dos progressos no francês. Fiquei muito emocionada nos primeiros capítulos que são os mais belos e felizes, na minha opinião. Me apaixonei porque sem sombra de dúvida, Agota Kristof escreve para os analfabetos com simplicidade e profundidade. Sua linguagem é cheia de desenhos, de paisagens com odores, e sobretudo, de sentimentos. Esse texto me surpreendeu e me seduziu de um jeito que nem sei bem explicar. Acho que foi a presença da cultura húngara e suas facetas de se aprender uma língua estrangeira. A língua francesa para ela foi imposta e não é tão bela como a sua língua materna, porque é uma língua inimiga. Me identifiquei com a narradora: como uma analfabeta.*

Aluno 3: *Eu li muito rápido e o achei bem fácil quanto ao vocabulário e à sintaxe. A história é muito interessante, pois me senti feliz em lê-lo e foi uma leitura muito agradável. Eu me identifiquei com a escrita desta autora talvez porque ela é estrangeira como eu, estrangeira na língua francesa. Emocionada e apaixonada. Por todos os sentimentos que já senti, pela história toda bem escrita lida. Sim, o livro me ajudou a ver diferente alguns pontos de vista.*

²¹Todos os alunos consentiram a aparição de suas impressões de leitura nesta pesquisa. O que coloco em itálico é o texto de cada aluno.

Atualmente, eu creio mais nas possibilidades da vida. A autora diz que a língua francesa matou sua língua materna, e ao ler este livro, entendi a importância da aquisição da língua pelos imigrantes e como tal, é um choque cultural violento. Ao contrário da personagem que aprendeu o francês por obrigação, eu o aprendo por que o amo. As razões são diferentes, mas a relação estrangeira com a língua é igual.

Aluno 4:*Eu não o li tão rápido quando eu queria por causa de algumas palavras e expressões que eu não sabia e tive que utilizar o dicionário. Mas foi uma leitura agradável e interessante. Eu acho que a leitura fruição e assimilação fácil da narração pode ser lida por um estrangeiro. Acho que a narração é destinada aos que se lançam em uma nova língua e o sentimento de analfabetismo vem à tona. O livro me emocionou, me motivou. Eu acho que foi uma etapa importante na aprendizagem da língua francesa e o sentimento de dificuldade compartilhado com a autora. O livro reforçou algumas de minhas ideias. Acho que de um ponto de vista importante foi a humildade de uma grande autora a reconhecer seus limites, considerados primitivos para um escritor. Ela viveu em um país de língua francesa. Isso forçou sua aprendizagem. Como ela queria ser escritora, não sentiu mais necessidade de falar, mas sim da leitura e da escritura mais aprofundada. O francês é uma língua difícil, mas bela. Tempo e esforços são necessários para aprender. E, portanto, não a dominaremos como nossa língua materna.*

Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa foi o de promover a formação literária dos aprendizes iniciantes do 4º período do Curso de Letras Francês da UFPE com a disciplina de Literatura Francesa I. Para tal, tivemos em mente permear a motivação na leitura de obras completas, como também de diversos trechos de obras da Literatura de expressão francesa contemporânea sobre a temática da biografia languageira. Escolhemos para apresentar neste artigo, os resultados da leitura cursiva de alunos iniciantes em Literatura Francesa, mostrando suas respostas à grade elaborada por nós que releva da leitura cursiva de cada aprendiz.

Constatamos que todas as respostas dadas às perguntas da grade se voltam à tomada de consciência dos aprendizes superando assim as perturbações cognitivas por um lado, e fazendo-os pensar em outra possibilidade de representações da língua francesa aprendida, modificando assim as representações negativas para positivas.

Pensamos assim, que esta pesquisa abre os horizontes para se pensar na formação de Literatura de futuros professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) vendo uma possibilidade a não ser negligenciada a entrada pela temática do bilinguismo literário fazendo o aluno refletir sobre este tema através da construção de própria biografia languageira.

Enfim, compreendemos a relevância da pesquisa e da necessidade de fazer refletir cada aprendiz em seus próprios processos subjetivos interpretativos a fim de que possam devidamente cientes, tomarem consciência de seus limites e serem motivados para ultrapassar suas dificuldades e vencer na vida social em que se encontra. Afinal de contas, para Proust apud Jouve (2012) restringir a relação artística à erudição é perder de vista o essencial: a impressão subjetiva experienciada pelo indivíduo particular e que deveria ser aprofundada.

Referencias bibliográficas

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*, Lisboa: Edições 70, 1973/2001.

ISER, Wolfgang. *L'appel du texte*. Paris : Éditions ALLIA, 2012.

JOUBE, Vincent. *Porque estudar Literatura?* São Paulo, Parábola, 2012.

KRISTOF, Agota. *L'Analphabète – récit autobiographique*. Zoé, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da Literatura do Século XXI*. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, Porto, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. São Paulo: Papyrus Editora, 2011.

Grupo de Discussão 07: ESTUDOS DE LÍNGUAS E LITERATURAS AFRICANAS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA EM *O ÚLTIMO VOO DO FLAMINGO*, DE MIA COUTO

Jaine de Sousa Barbosa (Universidade Federal de Campina Grande)

Aluska Silva Carvalho (Universidade Federal de Campina Grande)

INTRODUÇÃO

Muitas são as obras que trazem a personagem feminina em suas narrativas. Algumas delas aparecem de modo superficial e outras ocupam grande parte do texto, mostrando quão importantes podem ser as mulheres para a representação de um povo, cultura e história, já que não há sociedade sem mulheres, e é por meio delas que muitas tramas são construídas, a fim de dar voz àquelas que, desde muito, foram silenciadas e destacar aspectos de sua personalidade, corpo e função social.

Nosso objeto de estudo será observado em um livro de Mia Couto, renomado escritor africano que traz em suas obras marcas de África, do povo, da luta, cultura e inúmeras outras características capazes de prender o leitor às amarras de suas tramas repletas de misticismo, mistérios, aventuras e descobertas. O *corpus* escolhido para a análise em questão tem por título *O último voo do flamingo* (2005), foi lançado quando Moçambique comemorava 25 anos de independência de Portugal, e é uma narrativa fantástica, poética, intrigante, “bem humorada e de grande força humana, que se utiliza da voz própria de uma África, cuja metáfora é a própria realidade”, conforme afirma Andrade (2008).

Fruto das leituras e discussões e parte do componente curricular da disciplina *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, do curso de Letras – Língua Vernácula, da Universidade

Federal de Campina Grande, o presente trabalho, que é de cunho interpretativo e bibliográfico, tem como objetivo geral analisar a construção da identidade das personagens Ana Deusqueira e Ermelinda no romance escolhido, e como específicos, traçar o perfil característico das duas personagens e observar quais as semelhanças e diferenças que as marcam no texto.

A metodologia escolhida para a leitura interpretativa da narrativa foi dividida em etapas. A primeira consistiu na leitura do *corpus* selecionado para nossos estudos e, a partir dele, a escolha do objeto que seria observado dentro da história. Para que isso pudesse acontecer, com a absorção da temática escolhida e aprofundamento dos elementos que compõem o texto, foram necessárias leituras e releituras do material eleito, uma vez que foi nesse exercício que novas descobertas acerca do texto surgiram.

A segunda etapa consistiu em selecionar as obras que podiam atuar como aportes teóricos sobre a temática estudada. Ao observarmos o *corpus* escolhido, a fim de compreendê-lo para além do que estava exposto no texto, traçamos um percurso que pudesse facilitar nossa compreensão do que será abordado. Dessa forma, trataremos inicialmente acerca dos contos africanos de um modo geral, atentando para algumas particularidades de Mia Couto, mais especificamente; em seguida abordaremos a questão da identidade, atentando para conceituação e explicitação da mesma; e, por último, veremos acerca da visão do feminino construída pelo escritor da obra em questão.

A terceira e última etapa consistiu na interpretação do romance. Para compreendê-los, fizemos a associação com os aportes teóricos, observando como a teoria dialogou com o objeto em questão. Dentro dessa etapa de interpretação, escolhemos trechos da obra em que a voz narrativa aponta a construção das duas personagens que serão aqui discutidas e elencaremos considerações que podem apontar para as semelhanças e diferenças entre as mesmas.

Para fundamentarmos nossa pesquisa, recorreremos aos apontamentos de Vieira (2014), sobre a construção do imaginário e da identidade nos contos africanos; de Santos (2014), informações sobre a dimensão poética e social do feminino nas obras de Mia Couto; de Fernandes (2009), acerca da relação entre literatura e identidade; de Benatti e Souza (2016) e Machado (2011), sobre a construção da representatividade femininas na obra de Mia Couto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar da literatura africana é tratar de uma escrita marcada por encanto, misticismo e uma riqueza cultural assustadora, que busca valorizar um povo, detectar uma história, criticar problemas sociais e mostrar marcas características de uma África repleta de particularidades, dinamismo, ousadia e coragem, que ultrapassa as barreiras do tempo e espaço através de suas memórias, valores e vozes.

Oriundos da oralidade, os textos africanos trazem muito da ancestralidade e da importância dos *Griôs*, que mantêm viva a tradição de anos. Utilizando a voz como seu principal instrumento, eles são veículos da história e cultura de regiões em que a palavra contada é determinante para perpetuar a identidade de um povo. Essa contação e eternização de histórias são marcas imprescindíveis na grande maioria das sociedades, uma vez que os textos antes de passarem para a forma escrita vieram da fala e, segundo Vieira (2014, P.1), “contar e ouvir histórias constitui, tradicionalmente, uma prática que contribui para a percepção de mundo. O simbolismo da linguagem literária pode suscitar traços significativos de processos socioculturais”.

Esses processos são vistos por meio de gêneros textuais dos mais variados. Os romances, contos, poemas e cantigas atuam como documentos que não apenas encantam leitores, mas denunciam a exploração que foi sofrida desde muito, o preconceito, a beleza da terra e inúmeras outras qualidades, todas elas carregando tradições repassadas há anos pela fala de homens e mulheres detentores de grande sabedoria. Ainda sobre o papel de relevo a relação que exercem na literatura africana por meio da oralidade, Sisto (2013) afirma que

A oralidade na cultura africana é ainda hoje muito valorizada como forma de preservação de sua memória histórica. A narrativa oral é uma atividade assumida pelos griôs: As histórias, aprendidas como herança ancestral, mantêm viva a tradição. Houve um tempo em que um contador tradicional, um griô só podia nascer numa família de griôs, ou seja, formavam uma espécie de sociedade de castas. E aprendiam, desde muito cedo, as histórias do seu povo, as lendas, os mitos, as histórias genealógicas; aprendiam ainda a tocar o kora e os tambores e as danças rituais (SISTO, 2013 *apud* VIEIRA, 2014, p.3).

Yao (2008), em uma matéria para a *Revista Além-Mar*, escreve acerca da importância da literatura africana e nos informa que foi a partir dos anos 30, no século XX, que a negritude, “conceito que reivindica a identidade negra e a sua cultura”, introduziu o universo negro no campo literário e depois de sete décadas, uma nova geração de romancistas se recusou a fechar-se

em assuntos que tratavam exclusivamente dos africanos. “Eles reivindicam a sua liberdade de autores e a possibilidade de, nas suas obras, desenvolverem temas que vão mais além das suas origens”.

Um desses escritores que alçaram voo na literatura africana é Antônio Emílio Leite Couto, mais conhecido por Mia Couto, que nasceu em 5 de Julho de 1955, na cidade da Beira, em Moçambique, e é autor de *O último voo dos flamingos* (2005), obra que foi escolhida como *corpus* para este trabalho. Voltado para o realismo fantástico e uma escrita alegórica, Mia, em suas obras multifacetadas, faz referências aos mitos, às lendas e ao folclore nacional e expõe conflitos existentes entre a imposição dos valores coloniais sobre os valores tradicionais, se utiliza de uma inovação linguística para as falas de suas personagens, traz a homens e mulheres populares, valoriza as tradições de sua terra, faz crítica social, política e

É um escritor que transpõe para a literatura o universo africano no que ele tem de místico, trágico e hilariante, pois ele é visceralmente moçambicano; mais, africano; mais ainda, contemporâneo. Tudo isso é muito, mas pouco seria se não fosse um escritor profundamente inscrito numa cultura em movimento, com as suas contradições, com uma vontade histórica e pessoal de ser parte dessa cultura (ANDRADE, 2008, p.1).

Elfi Kürten Fenske, um dos pesquisadores do site sobre a vida, obra e produções científicas do autor, afirma que ele é um “escritor da terra”, que escreve e descreve as próprias raízes do mundo, explorando a natureza humana na sua relação umbilical com a terra. Segundo Elfi (s/d), a linguagem de Mia Couto é extremamente rica e muito fértil em neologismos, fato que confere-lhe um atributo de singular percepção e interpretação da beleza interna das palavras e do mundo ao seu redor. As imagens dele evocam a intuição de mundos fantásticos e até mesmo surrealistas, “subjacentes ao mundo em que se vive, que envolve de uma ambiência terna e pacífica de sonhos – o mundo vivo das histórias (FENSKE, s/d, p.1)”.

Muitas são as temáticas abordadas pelo autor em seus textos. Cada obra consegue mesclar um misto de particularidades que envolvem o leitor e o conduz aos mundos imaginários e repletos de aventuras e misticismo. O romance mencionado anteriormente é um dos exemplos de texto que levanta, a todo instante, inúmeros questionamentos no momento de leitura. Questões essas que tratam dos porquês da construção de algumas personagens, da existência inesperada de enigmas, do aparecimento e desaparecimento de pessoas e de toda uma trama envolvida por um processo imaginário que, conforme afirma Fernandes (2009)

Reconstrói ou transforma o real, ativa as imagens primeiras (homem, cidade, animais) para depois modificá-las.

Além desse imaginário, há outra temática que perpassa toda a história de *O último voo do flamingo* (2005) e ela foi escolhida como objeto de estudo para nossa análise. Na desenvoltura da obra, percebemos que há uma presença forte de duas personagens que estão envolvidas com a vida e a sociedade em que a trama se desenrola. São duas mulheres de caracterização singular e foram elas que nos levaram a escolher estudar a construção da identidade feminina no romance. Antes que nos detenhamos ao estudo detalhado delas, porque isto será feito no capítulo destinado à análise, observaremos brevemente algumas considerações acerca do conceito de identidade e, em seguida, apontaremos informações sobre como o feminino está explicitado na obra de Mia Couto.

Quando se trata de questões que envolvem identidade na literatura, é impossível não observarmos que nelas estão envolvidos contextos, pessoas e valores emancipatórios, uma vez que problematizam temas que constituem a vida das personagens oriundas da realidade para a ficção e da ficção para o real. De acordo com Erikson (1976),

A identidade é um processo de ajuste do mundo interior da pessoa e daquilo que lhe é externo, ou seja, o social, permitindo-lhe localizar-se no espaço em que está inserida. Isso quer dizer que os fatores políticos, culturais, dentre tantos outros, influenciam sobremaneira o desenvolvimento psicológico, tendo em vista que a identidade é formada a partir de três pontos: um “eu” ativo, o meio ambiente externo a esse “eu” e um mecanismo que permite o ajuste do “eu” com o externo. (ERICKSON, 1976 *apud* FERNANDES, 2009, p.23).

A identidade está totalmente ligada ao contexto em que a obra foi escrita e é vivenciada por seus personagens, já que sua construção é a construção do significado existencial de um ser. Esses carregam em si ideologias marcadas por tradições, épocas, costumes e convenções sociais, ou, por vezes, podem desconstruir todas elas e formar a própria personalidade. Muitos denominam a identidade como a representação que temos de nós mesmos, que garante sentimento de coesão e de existência e oferece ao sujeito seu lugar de emancipação.

No âmbito do trabalho supracitado, nosso objetivo é destacar como se dá a construção dessa identidade, no entanto, focaremos somente como ela acontece nas personagens femininas do romance lido, uma vez que foram as mulheres da trama que atraíram nossa atenção. Segundo Benatti e Andrade (2016), por feminino, compreende-se não apenas a mulher, mas tudo que se alia a ela, a exemplo, a escrita de Mia Couto. O autor, a partir da situação de seu país, “dá voz

àquelas que vivem no silêncio. Dá visibilidade a essas figuras, fazendo-as protagonistas e mostrando as marcas que carregam por viver em uma sociedade patriarcal como Moçambique (BENATTI, ANDRADE, 2016, p.219)”.

“O universo feminino é apresentado, através da ficção, com sensibilidade e sutileza, proporcionando um canal para que essas vozes silenciadas, esquecidas e condenadas à não-existência possam, de algum modo, manifestarem-se (MACHADO, 2011, P.5)”. É nesse universo que as personagens de Mia se encontram e se constroem, cada uma delas com marcas que diferenciam classes sociais, regras de fé, poderio econômico e uma beleza singular, seja nos traços do corpo, nas atitudes para com os outros ou para com suas próprias vidas.

Benatti e Andrade (2006) pontuam que há diferentes representações da mulher na literatura e que vemos na escrita de Mia Couto algo que funciona como uma “denúncia” das condições de tratamento da mulher em uma sociedade patriarcal e machista. Em concordância com elas, Mannoni (1999, p.15 apud Benatti e Andrade, 2006, p. 218) afirma que nesse mundo convencional, em grande parte regido pelos homens, “a mulher cria para si um universo de infinita riqueza. Essa doçura de viver, por instantes, se destaca, sobre um fundo de violência, de um mundo absurdo em que as existências austeras são codificadas de maneira imutável”.

As personagens femininas representadas na literatura muitas vezes acabam por se tornarem um estereótipo que circulam como verdades sobre a mulher. Na literatura de Mia, vemos que é possível romper com essa ideologia e as utopias que ela produz, já que “revelando-se como artifício, como construção da linguagem, como impossibilidade de uma verdade que preexistia ao discurso (BRANDÃO, 2006, p. 33 apud BENATTI, ANDRADE, 2016, p.220)”, a construção que ele faz para as duas mulheres analisadas comprova isso. Percebemos como a personalidade delas é forte e como elas exercem influência em toda a trama, de modo a ocupar grande parte da narrativa e das demais personagens que a compõe.

DUAS MULHERES, DUAS IDENTIDADES

Na análise a seguir, buscaremos, como principal objetivo, analisar a construção de identidade das personagens Ana Deusqueira e Ermelinda no romance *O último voo do flamingo* (2005), de Mia Couto. Além desse, traçaremos o perfil característico das duas mulheres e observaremos quais as semelhanças e diferenças que as marcam no texto. Cada uma delas possui personalidades distintas e que representam dois lugares sociais: o da prostituta, o da primeira dama.

Partes constitutivas e indispensáveis à trama, elas compõem o texto e participam de todo o emaranhado cultural, social e literário construído por Mia no romance mencionado, que gira em torno de solucionar o problema das explosões misteriosas e do aparecimento de um órgão genital masculino no meio de uma estrada. A primeira mulher a aparecer na trama é Ermelinda e, das duas, é ela que representa a classe mais favorecida de Tizangara, a vila africana em que a história se desenrola, por ser a primeira dama, esposa de Estevão Jonas, o governante local. A primeira parte em que ela aparece na trama é no momento em que seu esposo está a conversar com outros homens sobre o órgão encontrado no meio da estrada. A voz narrativa caracteriza essa mulher da seguinte forma:

Falava ajeitando o turbante e sacudindo as longas túnicas. Ermelinda clamava que eram vestes típicas de África. Mas nós éramos africanos, de carne e alma, e jamais havíamos visto tais indumentárias (...) remexeu com os dedos, ajeitando os enfeites. Ela exibia mais anéis que Saturno (...) (COUTO, 2005, p.19).

É contrariando ao que estava apto às mulheres de respeito, que Ermelinda decide ir ver o órgão morto na estrada, causando espanto e constrangimento, mas demonstrando que tinha autoridade suficiente para ver o que desejasse, por ser a primeira dama da vila. Percebemos no trecho que segue que a personagem se impõe diante do seu esposo e que dá vazão aos seus desejos, não aceitando o questionamento dele de imposição. Sua fala demonstra que há um caráter emancipatório na personagem e que o modo como se ela se portava contribuía para isso:

A primeira dama mais quis saber: se o povo ainda se concentrava na estrada. Porque ela pretendia realizar uma visita oficial ao local da ocorrência. O marido, incomodado perguntou: –*Vai ver aquilo, Ermelinda?* – *Vou.* – *Sabe que coisa está ali, desfalecida, no meio da estrada?* – *Sei.* – *Eu não acho bem uma mulher com seu estatuto... com*

aquela gente toda a ver. – Vou, mas não como Ermelinda. Desloco-me oficialmente em tanto que Primeira Dama. E, entretanto, mande tirar aquela gentalha dali (...).E saiu, com portes de rainha. No limiar da porta sacudiu as madeixas, fazendo tilintar os ouros, multiplicados em vistosos colares no vasto colo (COUTO, 2005, p.19/20).

São as falas reproduzidas por Ermelinda que indicam certo poder e prestígio social, fazendo com que ela se sobressaísse tanto ao marido quanto às outras mulheres de Tizangara. Apresentada pelo esposo como *mulher com estatuto*, ela parece não dá ênfase ao que os habitantes da vila poderiam pensar ao seu respeito, porque ela não era Ermelinda, mas a primeira dama.

Após a aparição dela na trama, outra mulher entra em cena e é esta quem quebra com todos os estereótipos esperados ao feminino. Ela carrega em si o desrespeito de muitos, o desejo de outros, o amor de alguns e a curiosidade de todos. Ana Deusqueira é a prostituta da pequena localidade e, por conhecer todos, ou quase todos, os homens do lugar, é convidada de honra para a decifração do mistério. Só Ana poderia informar a quem pertencia aquele pênis: “Mas, essa Ana, quem é? – inquiriu o ministro. Vozes se cruzaram: como se podia não conhecer a Deusqueira? Ora, ela era a prostituta da vila a mais competente conhecedora dos machos locais (COUTO, 2005, p.26)”. Ana é representada como uma mulher de ousadia extrema e de identidade bastante demarcada: dava voz aos desejos do corpo, não se importava com que pudessem pensar ao seu respeito, é sarcástica e causava alvoroços por onde passava:

Ana Deusqueira se anunciava, com menos sirene que a delegação, mas com maiores espampâncias. A mulher exibia demasiado corpo em insuficiente vestes. Os tacões altos se afundavam na areia como os olhos se espetavam nas suas curvaturas. O povo, em volta, olhava como se ela fosse irreal. Até recentemente não existia uma prostituta na vila. Nem palavra havia na língua local para nomear tal criatura. Ana Deusqueira era sempre motivo de êxtase e suspiração (COUTO, 2005, p.28).

A voz narrativa nos faz perceber que havia uma “disputa” entre Ana e Ermelinda. Ambas demarcavam seus territórios, se tratavam com desprezo e, em todo momento, se confrontavam por estarem em classes sociais distintas. O narrador se utiliza da ironia para demonstrar isso nos momentos em que a prostituta se refere à mulher do prefeito. Com sarcasmo, ela parece insinuar que até com ele já esteve e que é uma puta legítima e não uma “desmeretriz”, conforme vemos abaixo:

Depois ela se aproximou da esposa do administrador e a contemplou em desafio. Media-lhe as alturas, descomparando-a. quem, afinal, era a mais-que-primeira dama? Queixo altivo, em meio riso: - como está a nossa Primeira Senhora? Dona Ermelinda tinha os olhos que cuspiam. Seu esposo a afastou, precavendo desmandos. - volte para casa, mulher. - é melhor ela ficar - corrigiu a prostituta -, e irmos juntas lá ver os restos do acidente. Quem sabe ela pode ajudar a identificar a coisa? Sou puta legítima. Não uma desmeretrizdessas. Até já dormi com...(COUTO, 2005, p. 28/29).

A versatilidade na escrita de Mia Couto é percebida também por meio dos neologismos e metáforas que o autor coloca em sua obra. *Desmeretriz* e *descomparação* exemplos disso e para as metáforas temos “medir as alturas” e “olhos que cuspiam”. A primeira referindo-se ao fato de Ana Deusqueira olhar Ermelinda dos pés à cabeça e a segunda ao modo como isso aconteceu.

Uma das falas de Ana demarca, claramente, o lugar social em que ela estava. Embora causasse suspiros, modificasse a atmosfera do lugar onde vivia e tivesse uma voz carnal e incendiadora como bebida de afugentar razão, conforme explicita o narrador, aquela mulher tinha uma condição social diferente das demais. Ela não era a primeira dama, não era esposa de ninguém:

Uma outa nunca é “ex”. Há ex-enfermeira, há ex-ministro... só não existe ex-prostituta. A putice é condenação eterna, uma mancha que não se lava nunca mais. Deixe-me explicar, não me interrompa. O senhor é ministro, eu sou uma simples mulher de virar lençol. O senhor há-de ouvir por aí mais mexe-língua que barulho de folha pisada. Faz tempos que virei má-afamada. Mas tudo isso nem passa de conversa afilhada. Espalham aí que dou donativo de corpo, faço de graça com os que não podem pagar. Dizem dou cambalhota de encomenda, só assim, pela alma dos defuntos. Vale a pena responder a essas mentiras? É inútil como limpar a ferrugem do prego. Eu é que sei a minha vida. Quem conhece a sujidade do mundo é o caracol que trepa na parede. Mais ninguém (COUTO, 2005, p.82).

O discurso de Ana demarca a exclusão social e a diferença que existe entre elas e as outras mulheres e até mesmos homens de Tizangara. É em sua fala que percebemos quão diferente ela era de Ermelinda, a primeira dama, senhora respeitada e que não usava o corpo como objeto. As duas mulheres possuem identidades diferentes e características que as excluem do ambiente uma da outra, no entanto, no decorrer do romance, já próximo ao seu desfecho,

vemos uma cena em que Ermelinda defende a honra de Ana e a chama de irmã, mostrando para a vila que ali estavam somente duas mulheres, sem rótulos ou títulos que as tornassem diferentes.

É nas particularidades das duas personagens que percebemos quão versátil e encantadora é a escrita de Mia ao construir e representar uma imagem do feminino em que duas mulheres ocupam lugares sociais de destaque, cada uma em suas particularidades. Elas são mulheres donas de si, cheias de ousadia e que tornam a trama ainda mais envolvente. É nessa escrita que vemos uma identidade existente e uma representação das muitas “Anas” e “Ermelindas” existentes na cultura africana e, conseqüentemente, de outros continentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da mulher na literatura já é, de modo geral, apresentar personagens bastante frequente em inúmeros textos. Nos de origem africana, especificamente, é mostrar não só um gênero, mas se utilizar dele para denunciar problemas, encantar leitores, dá voz às silenciadas, demarcar uma cultura repleta de singularidades e trejeitos marcados pela tradição e ancestralidade.

A África é um rico continente também no que se refere à literariedade. Oriundas das narrativas orais, os textos carregam muito mais do que aspectos formais, mas toda uma história perpassada há séculos e cheias de misticismo, significados e ideologias. Muitos são os nomes de conhecidos escritores africanos, no entanto, o presente trabalho se deteve em observar alguns traços de apenas um: Mia Couto, autor do romance escolhido para a construção dessa pesquisa. Para que compreendêssemos como se dava o seu estilo de escrita, observamos as principais características de suas obras e associamos o que foi encontrado aos conceitos de identidade e à presença das personagens femininas nelas. De acordo com o que foi demonstrado no texto em questão, Mia escreve de forma multifacetada, polissêmica, plural e se utiliza da linguagem para criticar, divertir e ensinar muito de sua cultura.

Conforme mencionado no corpo do texto, nosso objeto de estudo foi a construção da identidade de duas personagens presentes na obra. A primeira a ser observada foi Ermelinda, esposa do governante de Tizangara, que tinha porte de rainha e um lugar social definido: era respeitada por todos e dona de sua própria verdade. A segunda mulher era Ana Deusqueira, também tinha um porte de rainha, não por sua riqueza, mas pelo corpo que desconcertava os

homens da vila. Ana era a prostituta desejada e tinha uma personalidade bastante demarcada. Não se submetia às más línguas e não descumpria seu ofício.

Observando as duas mulheres da obra, percebemos que no decorrer de toda a trama elas exercem papel fundamental na resolução dos mistérios, na construção de outras personagens e na própria desenvoltura do texto. Assim como elas, outras aparecem na trama e dão voz ao corpo, às vontades e à própria luta por um espaço não só na literatura, mas na própria África.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Letícia Pereira de. **Alguns Voos em O último voo do Flamingo**. Revista África e Africanidades - Ano I - n. 2, 2008. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Alguns_voos_em_0_ultimo_voo_do_flamingo.pdf>. Acesso em 06 out de 2016.

COUTO, MIA. **O último voo do Flamingo**. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

BENATTI, Andre Rezende. ANDRADE, Carina de Souza. **O feminino em Mia Couto: o prazer no silêncio** Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 10, n. 1, 2016 Disponível em <<file:///D:/Documentos/9%C2%BA%20PERDODO/MIA%20COUTO%203.pdf>>. Acesso em 06 out de 2016.

DILSO, José dos Santos. **A dimensão poética e social do feminino em obras de Mia Couto**. Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em <<file:///D:/Documentos/9%C2%BA%20PERDODO/MIACOUTO.pdf>>. Acesso em 06 out de 2016.

FENSKE, Elfi Kürten. **Biografia**.s/d. Disponível em <<http://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/>>. Acesso em 06 out de 2016.

FERNANDES, Camila de Souza. **A literatura e identidade: a recepção do texto literário na penitenciária estadual de Maringá.** Paraná, 2009. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/csfernandes.pdf>>. Acesso em 06 out de 2016.

MACHADO, Cristina Vasconcelos. **Construção da representatividade feminina na obra O fio das missangas de Mia Couto.** DarandinaRevisteletrônica. Juiz de Fora, 2011. Disponível em <<file:///D:/Documentos/9%C2%BPERDODO/MIACOUTO.pdf>>. Acesso em 06 out de 2016.

VIEIRA, Daniela Ramos. **Contos africanos: do imaginário à construção de identidades.** Anais do Siel, 2014. Disponível em: < <http://goo.gl/VQu5do>.> Acesso em 06 out de 2016.

YAO, Jean-Arsène. **Literatura africana: a hora da universalidade** . Disponível em <<http://www.alem-mar.org/cgi-Focobin/quickregister/scripts/redirect.cgi?redirect=EkkFpukyEyhNvCkHVK/>>. Acesso em 06 out de 2016.

AS MÚLTIPLAS FACES DE IFEMELU NO ROMANCE *AMERICANAH*

Joseane dos Santos Costa (UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (POS-LEUFCG)

INTRODUÇÃO

Não é possível ignorar o passado de escravidão vivido pelos negros africanos em todo o mundo. Sabemos que o que conduz a humanidade na maioria das vezes é o poder, no entanto, geralmente o poder não é oferecido aos negros e sim aos brancos.

No dia 20 de novembro comemora-se o dia da consciência negra, e nesse dia as pessoas orgulham-se dos negros, de suas danças, músicas, culinária, mas isso não basta. As pessoas têm que perceber que o negro não é somente isso, não é lúdico. O racismo está tão infiltrado em nossa sociedade que as pessoas esquecem que o negro também tem um apurado senso crítico, portanto, os negros também podem ocupar o lugar de intelectuais e não somente de artistas, ou antagonistas nos trabalhos que lhes dispõem.

A população afro-brasileira conhece o histórico de escravidão sofrida por seus antepassados e vem travando uma luta contra a exploração, dominação, exclusão e desvalorização dos negros, nas últimas décadas é notório o orgulho que expressam por sua etnicidade.

Nesse sentido, nos deparamos com uma escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie que direciona aos negros um olhar questionador, produz uma literatura que mistura o real e o fictício, e consegue trazer até o leitor a representação dos lugares destinados aos negros, bem como os discursos que o cercam e de forma inteligente vai erigindo também o seu discurso. Na obra *Americanah* (2003), a autora em questão traz uma intensa discussão sobre questões raciais, através de uma personagem multifacetada, corajosa, mas que tem muitos defeitos. E na medida em que a narrativa se desenrola vamos desconstruindo conceitos ou pré-conceitos em relação ao continente africano.

No que concerne à produção literária de Adichie, despertaram-nos um interesse singular, porque além de a autora ser africana, negra, feminista que tem uma facilidade muito grande em envolver o leitor em sua narrativa, ao mesmo tempo em que deixa patente que o preconceito seja

ele qual for nasce e se propaga a partir do momento em que o percebemos como algo natural. Essa afirmação pode ser facilmente confirmada diante da palestra *O perigo de uma única história*²² (2009), na qual a escritora põe as nossas imagens representadas e construídas, ao longo da História, sobre a África, em cheque. Em outra conferência, *Sejamos todos feministas* (2014), não é diferente, Adichie ressalta o lugar da mulher na sociedade africana; mas, a ênfase de sua reflexão nos remete a nós mesmos, brasileiros. É necessário ressaltar que, por vezes, as duas realidades são muito semelhantes. Não há como negar.

Assim, ao pesquisar sobre literatura africana encontramos alguns trabalhos, todavia, parece ainda não existir sólidos grupos de pesquisa sobre Adichie e suas produções literárias no nosso meio, o que só fomentou a minha decisão de direcionar minha investigação a partir de uma de suas obras, e a escolhida foi o romance *Americanah*.

Nesse sentido, essa pesquisa traz uma discussão acerca da literatura africana, buscando mostrar representações positivas da vida e da história étnico racial dos negros. Ressalto que utilizo o termo “negro”, de forma despretensiosa, percebendo a necessidade de ressignificar essa palavra e retirar-lhe a carga negativa.

Percebemos portanto, que a literatura enquanto instrumento que permite minimizar preconceitos, pode ainda ajudar a desconstruir mitos que se fundamentam em denegrir a imagem o negro e lhes inferiorizar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura contemporânea vem mudando o cenário literário, tendo em vista que a mesma aborda temáticas que incomodam alguns, são temas polêmicos mas que precisam ser discutidos, dentre eles questões raciais, já que muitos ainda defendem discursos como: “o preconceito está na cabeça das pessoas”, “os negros são muito vitimistas”, e assim, as pessoas ignoram um passado de escravidão, que resultou em profundas mudanças sociais que até hoje tem como principal grupo afetado, os negros.

²² Conferência proferida no âmbito do TED> <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>. Acesso em 19.02. 2017

O único motivo pelo qual você diz que a raça nunca foi um problema é porque queria que não fosse. Nós todos queríamos que não fosse. Mas isso é uma mentira. Eu sou de um país onde a raça não é um problema, eu não pensava em mim mesma como negra e só me tornei negra quando vim para os Estados Unidos. (ADICHIE, 2014, p. 315)

O lugar atribuído ao negro na sociedade ainda é o de pobre, oprimido, excluído (dominado) em relação aos demais grupos sociais e as oportunidades, bem como igualdade de direitos.

Nesse sentido a literatura tem que ser vista de forma essencial, que ajuda a população discriminada a resistir aos desmandos de uma sociedade patriarcal que não vê problemas em excluir os direitos dos que consideram inúteis e incapazes, os negros, pobres e marginalizados.

Na obra *Americanah* (2003), a autora direciona ao negro um olhar questionador, e produz sua literatura misturando o real e o fictício. Ela mostra como a representação dos lugares destinados aos negros, os discursos que os cercam e de forma inteligente vai erigindo também o seu.

A mulher é percebida como um ser difícil que muda constantemente de humor, e essas oscilações afetam quem está ao seu redor. Ela é observada o tempo todo pela sociedade, desta forma, espera-se que a mesma aja de acordo com algumas regras: “ não deve ter em seu vocabulário palavras de baixo calão, deve se vestir respeitavelmente, na infância não deve brincar com meninos, nunca se acompanhar com meninas de comportamento duvidoso”, e mesmo estando em pleno século XXI, fatos como esses mencionados anteriormente ainda são presentes e frequentes na sociedade atual, desta forma a citação de Drº H. Lippert (segunda metade do século XX, apud p. 36/37. NASCIMENTO, 2008), para muitos é relevante, tendo em vista que o mesmo caracteriza as mulheres que têm comportamento considerados “não normais”:

Em muitas, os órgãos da mastigação são fortemente desenvolvidos, a boca em contínua atividade, comendo ou beijando, é conspícua, a fonte é em geral plana, a região occipital é às vezes extremamente proeminente, os cabelos de sua cabeça é em geral escasso- na verdade muitas podem se tornar realmente carecas. Para isso, não faltam razões: acima de tudo o modo de vida desassossegado; a contínua perambulação em qualquer situação climática a céu aberto, às vezes com a cabeça descoberta(...) a incessante escovação, manipulação, encrespamento e excesso de cremes de cabelos; e entre as prostitutas de classe baixa, o uso do conhaque. A

voz rouca é a característica fisiológica da mulher que perdeu suas funções próprias –aquelas de mãe.

Discursos como esse se voltam para as mulheres que não aceitam rótulos, e que se negam a fazer parte do campo das “dominadas” e busca romper os preceitos de uma sociedade machista e patriarcal, em que se a mulher for contra o que a maioria diz, então é uma “mundana”.

Mesmo diante de tantos obstáculos, as mulheres travaram uma luta contra pessoas que buscavam reprimir seus direitos e se colocaram no mercado de trabalho, indo contra outro discurso: “mulher deve estar em casa para cuidar da casa dos filhos e do marido”. Nos fica claro assim, que a voz do homem sempre está tentando se sobrepor as mulheres em todos os ambientes, em casa, no trabalho ou na rua.

Por isso, muitas mulheres mesmo tendo uma certa independência no mundo trabalhista, ainda são tidas como subordinadas, pois um homem receber ordens delas é considerado vergonhoso, porém, quando a situação é inversa, é considerada normal.

A necessidade de discutir acerca das formas de discriminação em relação aos grupos marginalizados (mulheres, negros, homossexuais), estão cada vez mais presente em colóquios, congressos e eventos em geral. Ainda precisamos avançar muito, tendo em vista que o número de pessoas que atem-se as ideias segregadoras ainda é mais que considerável.

Dentre os vários discursos que se voltam para as mulheres que não aceitam rótulos, e que se negam a fazer parte do campo dos “dominados” e busca romper os preceitos de uma sociedade machista e conservadora.

Na obra de Adichie, também é retratado os estereótipos que circundam as mulheres, Ifemelu, que é a personagem protagonista por vezes, reprime seus desejos sexuais os tratando com certo receio, principalmente enquanto está na Nigéria, ainda morando com os pais, recebendo conselhos e repreensões por parte da mãe do namorado, que diz não existir razão para eles terem pressa em iniciar a vida sexual. : “a Personagem é o que há de mais vivo no romance, já que a leitura deste dependa basicamente da aceitação da verdade da personagem por parte do leitor” (Cândido, 2000, p,69).

A personagem sempre teve uma personalidade forte, não concordava com certos posicionamentos só para agradar os outros, e tal comportamento afastava maioria dos meninos

com quem convivia. Eles se interessavam por garotas mais simples, que não tinham discursos tão fortes como a nossa protagonista. E Ifemelu não tentava ser uma companha agradável, nem se anular para ninguém.

Afinal, a preocupação com a sua educação visa prepará-la não para a vida profissional, mas sim para exercer sua função essencial: a carreira doméstica. Os conhecimentos que adquirisse deveriam, portanto, auxiliar a dissipar os antigos preconceitos que povoavam sua mente fraca e torná-la uma companhia mais agradável e interessante ao homem. RAGO (1983, p. 63)

Visto que para muitos as mulheres não têm que entrar em conversas muito sérias, como política, econômica e etc. A maioria das pessoas com quem Ifemelu convivia, continuavam a observar o comportamento das mulheres de forma arcaica. Considerando desrespeito e humilhação para eles se alguma delas os enfrentassem de alguma forma, mesmo quando estivessem errados.

Espera-se muito da mulher, inclusive que ela seja um “objeto de decoração” ao lado do homem para que ele possa exibi-la e causar inveja nas demais pessoas que fazem parte do seu círculo social. A cultura do machismo, propaga o direito ao corpo da mulher ela não pode andar nas ruas fora de hora, com roupa muito curta, pois correm o risco de ser estuprada, ou seja, seu direito de ir e vir, e frequentar espaços públicos é limitado.

3. UMA INTERPRETAÇÃO DE UMA PERSONAGEM MULTIFACETADA: IFEMELU E SUAS MÚLTIPLAS FACES.

Contudo, dentre os vários tipos de personagens que os críticos nos apresentam, nos deteremos nas ideias daqueles que fundamentam essa pesquisa Cândido (2000) e Brait (1985), a partir deles estudaremos um pouco mais profundamente a personagem Ifemelu do romance *Americanah* (2003), que é uma personagem carismática, que aguça a nossa curiosidade e por vezes provoca estranhamento no leitor. A heroína é marcada por traços característicos de nossa época, período contemporâneo, em que os temas sociais, padrões impostos pela sociedade, imigração, dentre tantos outros estão ganhando cada vez mais visibilidade

Segundo Brait(1985) as personagens podem surgir com diferentes nomeações dependendo do lugar que lhes é atribuído dentro do texto: protagonista e antagonista, sendo que o enredo está fortemente ligado às ações que ocorrem em torno desses dois personagens.

A personagem do romance em questão se adequa ao que segundo nos apresenta Brait (1985, p.41) seria: “Personagem redonda: são personagens complexas que apresentam várias qualidades ou tendências, são dinâmicas e multifacetadas”.

Essa ideia é aqui defendida, porque ao analisarmos o perfil de Ifemelu na obra *Americanah* de Chamanda Ngozi Adichie, percebemos que ela, ocupa vários papéis na narrativa, conduzindo a ação e fazendo um jogo de forças consigo mesma, colocando diante de si, enquanto protagonista, os mais diversos obstáculos. Despertando diferentes emoções no leitor. Quando ela assume esse lugar de antagonista mostra-se uma pessoa com defeitos, dentre os quais egoísta e traidora, já que em vários momentos ela detém o objeto de desejo e o perde por meio de ações consideradas inadmissíveis para uma mulher (do ponto de vista da sociedade), ainda mais se esta for negra.

Sabemos que essas personagens não condizem a pessoas reais (do mundo físico), mas mesmo assim, elas não deixam de representar por meio de suas ações e linguagens o que os autores interiorizam. E que por mais que a personagem seja inventada, a invenção mantém vínculos com a realidade matriz, seja a realidade individual do romancista, seja a do mundo que o cerca (CÂNDIDO,2000). A relação de verossimilhança, está inerente a essa obra, a personagem se depara com conflitos internos, que também nos é característico no plano real, comprovando-nos assim que a escritora não está alheia a realidade.

A apresentação de *Americanah* é feita por uma narradora, que é personagem e protagonista da história, e esta se desenvolve a partir de uma relação confusa entre ela, e seu "eu" interior, por isso, a narrativa por vezes assume a forma de diário íntimo, e no decorrer da história vai sendo contado tudo aquilo que a personagem julga decisiva em sua vida. Tal fato, nos leva a afirmação de Brait (2000, p. 60) "A condução da narrativa por um narrador em primeira pessoa implica, necessariamente, a sua condição de personagem envolvida com os acontecimentos que estão sendo narrados[...]".

Ifemelu, uma nigeriana, jovem estudante, foi de Lagos, para viver nos Estados Unidos da América, gostava de sua cidade, mas, as greves nas universidades influenciaram em sua decisão de sair de lá.

No entanto, ao chegar na América, mas especificamente nos Estados Unidos, sofreu um grande choque cultural, e percebeu que o país se diferenciava dos comerciais que propagava no exterior. Compreendendo assim, por meio de experiências pessoais, que no país existia o predomínio de preconceito racial, que era ignorado pela população branca e vista como

vitimismo pelos mesmos: "Esse negócio de raça é totalmente exagerado hoje, os negros precisam desencanar, é tudo questão de classe agora, os opressores e os oprimidos." Adichie (2014, p.10). Mas apesar de ouvir argumentos como este, Ifemelu, percebia desde o primeiro dia na cidade que havia uma certa segregação entre os lugares frequentados por brancos e negros, enquanto os primeiros quando pegavam metrô desciam nas estações de Manhattan, onde ficavam localizados prédios luxuosos, conforme o ônibus ia se aproximando do Brooklyn, iam ficando apenas as pessoas negras e gordas.

A personagem de início não percebia aquelas pessoas como gordas, mas, como "grandes", porém, com a vivência na cidade, e entrando em contato com as amigas que estavam ali a mais tempo, percebeu que ser gordo, também era motivo para sofrer preconceito ali, "gordo", nos Estados Unidos, era uma palavra horrível carregada de preconceito, assim como "idiota" ou "cretino" Adichie (2014,p.12), a ditadura da magreza mostrou sua face, através das palavras proferidas por sua amiga, e anos depois, em uma situação cotidiana, depois de Ifemelu ter ganhado alguns quilos a mais.

Mais adiante, em suas observações, e tentativas de conseguir trabalho para se sustentar, a protagonista, percebe que há ainda, uma desvalorização do trabalho das mulheres negras, e se estas forem de outro país, a situação só piorava.

Muitas pessoas, algumas delas inclusive Africanas, não percebiam a África, como um continente, e sim como um país, e tinham a visão estereotipada, que todas as pessoas que de lá provinham, estavam acostumadas com o sofrimento.

Durante o avanço do romance, é possível perceber que não importa a cultura, o casamento é muito desejado pelas mulheres, e pela família de uma forma geral.

Ifemelu, é uma jovem que defende a sua independência, liberdade de expressão enquanto mulher, e assim, vai contra o que muitos consideram um comportamento aceitável, Nascimento (2008), ao dizer que a mulher considerada normal seria aquela naturalmente inferior física e mentalmente, emotiva e facilmente ludibriada, a personagem desse romance desconstrói essa ideia.

Desde o início do conto, a personagem mostra sua complexidade, ela demonstra respeito por suas raízes, vai em busca de locais que têm salões de beleza, especializados em fazer tranças, mostrando que aceita e preserva sua identidade. No entanto, observando o local e algumas pessoas que lá trabalham, sente um prazer perverso, em saber que aquelas pessoas que trabalham

ali, só iria frequentar os mesmos lugares que ela em sonhos, visto que mora em um bairro considerado nobre, e está bem estabelecida financeiramente, (grifos nossos) Adichie (2014, p.24), A personagem em alguns momentos da narrativa, utiliza-se de mentiras para conseguir respeito e admiração.

Ifemelu, teve sua parcela de sofrimento, ao chegar ao novo país enfrentou muitos problemas, além de conviver com preconceito racial e choque cultural, não conseguia vínculos empregatícios em lugar algum, por ser estrangeira, não tinha permissão para trabalhar. E chegou a trocar favores sexuais por dinheiro, ou seja, uma forma de prostituição.

Através das relações que Ifemelu estabelece com outras personagens, percebemos o quanto as vozes das mulheres continuam sendo "silenciadas", no romance *Americanah*, a primeira sogra de Ifemelu, uma professora universitária que ao denunciar um outro professor foi agredida fisicamente pelo mesmo, por este considerar um insulto, uma denúncia vinda de uma mulher, e foi punida com o afastamento de suas atividades laborais. E as pessoas ao saberem da situação, não se indignavam pelo fato de ela ter denunciado um crime e ter sido castigada, mas por ela ser uma "viúva", e ter sido agredida, subtende-se aqui, que se o estado civil dela fosse qualquer outro, a violência sofrida seria então aceitável, assim como a denúncia não teria valor algum por partir de uma mulher.

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. (CÂNDIDO, 2000, p. 38)

Na obra, a personagem protagonista menciona ainda, que as pessoas de Lagos, têm receio de usar a própria língua nativa, e quando saem do país então, torna-se inaceitável inseri-la em seus cotidianos. Essa renegação, inquieta a personagem protagonista. Que não entende a razão das pessoas quererem se afastar de suas raízes a todo custo. Ifemelu percebe ainda que partir da Nigéria, para outros países, principalmente os Estados Unidos tornava as pessoas populares, eles cultivavam expectativas em relação a vida no exterior, pensavam que era igual aos comerciais.

Embora, por um lado, Ifemelu, seja estudiosa com um senso de humor apurado, sendo

inclusive uma pessoa muito crítica, ela se mostra também fascinada pela riqueza da tia, o luxo da moradia onde esta habitava, e até mesmo os empregados dela. Por outro lado, tinha um discurso moralista (mesmo que não enunciasse oralmente), ela julgava negativamente a sua tia, visto que sua boa condição financeira provinha dela ser amante de um homem casado, chegando até mesmo a ter um filho que não tinha o sobrenome do pai no registro de nascimento. Não concordava também com a postura submissa da tia, que se anulava para agradar ao amante. E assim, ficava muitas vezes o esperando sozinha em casa em vão. Assim como Ifemelu, seus pais também condenavam o relacionamento de tia Uju, no entanto, aceitavam dinheiro dela para ajudar a custear as despesas da casa, principalmente o aluguel. Desta forma, o enredo do romance vai de encontro a uma outro posicionamento de Cândido (2000, p,35) ao defender “a grande obra-de-arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar (exemplar também no sentido negativo).”

Após chegar nos Estados Unidos, a protagonista percebe que a falta de educação está em todo lugar. Ela despertava o interesse dos homens, mesmo sem perceber, e muitas vezes também os desagradava facilmente, pois retrucava sempre os comentários que não a agradavam, principalmente se estes criticavam o comportamento das mulheres. Desta forma, o romance faz uma reflexão acerca de como as realidades e até mesmo os discursos têm que se adaptar de acordo como os lugares em que você está. O peso das convenções, a cultura da magreza que leva pessoas a desenvolverem doenças e transtornos alimentares como a anorexia, na busca por atingir um ideal de beleza. Bem como o receio de alguns se referirem aos negros e serem mal interpretados, então enunciam discursos, em que nem sempre falam o que realmente pensam. “[...] Ademais, personagens, ao falarem, revelam-se de um modo mais completo do que as pessoas reais, mesmo quando mentem ou procuram disfarçar a sua opinião verdadeira. O próprio disfarce costuma patentear o cunho de disfarce [...]”. Cândido (2000, p.21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas constatações, é possível ressaltar a importância de se trabalhar e discutir obras literárias que reflitam acerca da cultura africana, bem como sua influência em nossa sociedade.

E também mostrando através da literatura que a África é um continente imenso, que abriga milhares de povos e culturas e cada um tem as suas particularidades.

Diante de tudo que foi mencionado, esse trabalho busca promover uma reflexão acerca da importância do estudo da literatura africana, podendo esta ser considerada um importante instrumento na construção da identidade de jovens negros.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. 1.ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. 13.ed. São Paulo, Perspectiva, 2014.

RAGO, Luzia Margareth, *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*: Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985

A LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL E QUESTÃO DA AUTORIA

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFMG)

Josilene Pinheiro-Mariz (POSLE/ UFGG)

1. INTRODUÇÃO

A literatura é um território vasto que nos apresenta diversas culturas, hábitos e costumes diferentes, por isso, quando lemos, por exemplo, um romance, sempre nos deparamos com realidades diferentes, ou, quando ouvimos uma lenda, apreciamos costumes distintos. Esse primeiro texto inclui-se no que denominamos literatura de tradição escrita, enquanto o segundo está inserido no que entendemos como literatura de tradição oral.

Essa distinção entre a literatura escrita e oral remete-nos à episódios em que a oralidade foi discriminada e desvalorizada por não ser registrada. Tal desvalorização gera, por consequência, o desconhecimento das pessoas no que se refere à riqueza da literatura de tradição oral, que, diferentemente da escrita, possui a autoria não só de um escritor, mas de um povo que produz e reproduz seus textos, tirando ou acrescentando fatos o que nos faz lembrar do provérbio “Quem conta aumenta um ponto”.

Pensando nisso, Nunes (2009, p.93), ao se referir a tais textos, afirma que eles “não são criados por autores individuais, são modificados e enriquecidos, pois transmitem-se de uma pessoa para outra, de tribo para tribo, de maneira que tipos novos surgem, novas combinações se produzem e disso resulta uma verdadeira evolução”.

Tendo em vista essa questão, procuramos, no presente trabalho, discutir a questão da autoria presente em contos orais, enfocando o conto moçambicano *As mãos dos pretos*, presente no livro também intitulado *As mãos dos pretos*, transcrita por Nelson Saúte; o angolano, *O Kianda e a rapariga*, presente na obra *Contos populares de Angola*, de Viale Moutinho. Por ultimo, o conto brasileiro *O sol e a lua*, retirado de um site brasileiro denominado “meu cantinho”, observando-se que o fato de não ter um autor exclusivo reflete as muitas vozes do

povo. Povo esse que exerce o papel de autor dessas histórias que vão passando de geração em geração.

Para tanto, basear-nos-emos nos estudos de Nunes (2009) e Leite (2012) que trabalham com a noção de literatura de tradição oral, assim como Santos (2006) e Serrani (2005), quem abordam essas reflexões pelo viés da cultura. Ao final, destacamos que, em vez de ser o estilo literário de um único autor, os contos orais apresentam o estilo de um povo que, de acordo com seus costumes, suas tradições, influenciam na estrutura do gênero em processo.

Finalmente, no que diz respeito à organização deste trabalho, ressaltamos que organizamos o texto em três tópicos principais, excetuando-se a introdução e a conclusão, sendo eles: *O conceito de cultura*. Assim, discutiremos um pouco a respeito do que se entende por cultura na sociedade contemporânea; *A literatura de tradição*, em que apresentaremos uma breve discussão acerca da literatura abordada no trabalho e, por fim, *A questão da autoria na literatura de tradição oral*, em que analisaremos os contos de tradição oral selecionados para a pesquisa em questão.

2. CONCEITO DE CULTURA

No presente trabalho, estudamos a autoria de contos de tradição oral das culturas brasileira, angolana e moçambicana. Mas, qual o significado de cultura? Muitas vezes, a cultura é associada a noções relativas à intelectualidade, sendo esse um equívoco, visto que, independentemente do nível de intelectualidade da pessoa, ela tem cultura. Na realidade, a cultura é nada mais do que um comportamento implícito que rege as mais diversas áreas da nossa sociedade: política, educação, religião, economia, entre outras, além das nossas próprias ações (SANTOS, 2006).

Cada povo tem a sua forma de educar, conforme seus hábitos, seus costumes, suas crenças que lembram, por exemplo, as diferentes religiões existentes no mundo. Um povo com uma crença religiosa como o Bantu, Candomblé ou Umbanda, religiões africanas, tem hábitos e costumes diferentes de um povo, cuja religião é o Cristianismo. Além de questões religiosas, quando se pensa em política, tem-se como exemplo o povo governado por um monarca, como o

povo inglês que possui concepções de mundo diferentes do povo que escolhe o seu representante político como no presidencialismo, forma de governo do Brasil. Assim, esses comportamentos, hábitos e costumes são compreendidos enquanto cultura.

A fim de melhor entender esse conceito, podemos observar os estudos de Santos (2006), segundo os quais, existem duas concepções básicas de cultura: a primeira se refere a todos os aspectos de uma realidade social, enquanto a segunda diz respeito ao conhecimento, às ideias e às crenças de um povo. Nessa perspectiva, vê-se que, na primeira concepção, a cultura é concebida como algo mais geral, fazendo referência às características gerais de determinado povo, seja na maneira pela qual a sociedade se organiza, seja pelos seus aspectos materiais.

Essa primeira concepção de Santos (2006) é um viés pelo qual se apreende que, em termos de relações culturais, é difícil ver a cultura do outro compreendendo-a, sem marginalizá-la e violentá-la nem que seja verbalmente. Como se pode observar nas palavras de Fleuri (2003), que, discutindo sobre as relações culturais, afirma que as culturas são comparadas a partir de uma lógica binária a partir da qual sempre existe o inferior e o superior, pobre X rico, negro X branco, dentre outros que podem ser identificados nas palavras abaixo.

Na maioria das vezes, as relações entre sujeitos e entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, criança x adulto, normal x deficiente...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações (FLEURI, 2003, p.11).

Diferenciando-se desse conceito cultural que visa as relações entre culturas diferentes, depreende-se que, na segunda concepção cultural de Santos (2006), a cultura é vista como algo mais específico, que considera as maneiras de agir de determinado povo, atendendo ao conhecimento, ideias e crenças do mesmo. Dessa vez, há uma limitação em que o povo possa ser compreendido como grupo de pessoas que praticam uma determinada religião, tendo, portanto, conhecimentos e comportamentos específicos daquela religião. No entanto, embora se tenha percebido que as concepções apresentadas se distingam pelo fato de uma ser mais geral e outra mais específica, ressalte-se que elas estão, de certo modo, interligadas, uma vez que não se pode falar da forma como um grupo age sem falar da sociedade no geral.

Ainda segundo o mesmo autor, de acordo com a segunda concepção, quando se refere a uma cultura específica como, por exemplo, a portuguesa, é possível remeter-se à língua portuguesa, à sua literatura, ao conhecimento filosófico, científico e artístico produzidos na nação portuguesa, assim como às instituições mais próximas desses tipos de conhecimento. Entretanto, ressalte-se que, quando se fala em língua portuguesa, não se pode ter o mesmo posicionamento, uma vez que essa é uma língua que está presente não só em Portugal, mas também, no Brasil e no continente africano.

Considerando isso, discutiremos, no próximo tópico, um pouco a respeito da literatura de tradição oral.

3. A LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL

Literatura é um elemento que instiga discussões, posto que muitos teóricos sempre tentam conceituá-lo, quando, na verdade, nunca há um comum acordo. As considerações de Compagnon (2010) acerca dessa área da ciência chama especial atenção, tendo em vista o fato de que, de acordo com esse autor, num sentido amplo, “literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se aí o que se chama literatura oral, doravante consignada)” (COMPAGNON, 2010, p.31). Mas, o que significa literatura oral?

É preciso lembrar que muitas pessoas consideram a oralidade apenas como um termo utilizado para denominar a comunicação verbal. Ou seja, tem-se como oralidade apenas a função verbal, embora seja necessário compreender que, além de servir como um elemento comunicativo, a oralidade também funciona como elemento essencial à cultura de um povo, visto que, ao falar, a pessoa esboça, no seu discurso, as suas crenças, os seus hábitos, seus costumes, ou seja, sua cultura. Isso posto, pensa-se em literatura oral como aquela literatura que não possui registro escrito, mas que é passada de geração em geração, pela forma mais antiga de disseminar o conhecimento que é a fala.

Intentando aprofundar as nossas reflexões acerca dessa oralidade enquanto meio de passar o conhecimento e de salvaguardar a cultura de um povo, enfocam-se as nossas reflexões na África, haja vista que é o continente no qual essa prática oral é tão forte que chega a ser

fundamental na formação do sistema antropológico africano. Nesse sentido, Nunes (2009) afirma que a tradição oral serve como fonte histórica que é resguardada de geração em geração na memória dos homens, acrescentando ainda que:

Nas regiões do mundo habitadas por povos sem escrita, a tradição oral é a principal fonte histórica que pode ser usada para a reconstrução do passado. De igual modo, entre os povos que conhecem a escrita, um número de fontes históricas, entre as mais antigas, descansam sobre tradições orais. Podemos referir como exemplo a importância, para a história do mundo ocidental, das epopeias gregas homéricas, que reuniam um conjunto de histórias com longa tradição oral, contadas e recontadas publicamente, sem intervenção autoral (NUNES, 2009, p.37-38).

Por conseguinte, pode-se dizer que foi pelas vias da tradição oral que os historiadores conseguiram resgatar a história da Grécia, assim como que, na África, essa tradição ainda prevalece, resguardando a história e cultura do continente. Diante dessa preponderância da oralidade, a escrita trazida para esse continente por meio dos colonizadores sofre influência da cultura oral local, lembrando, assim, da discussão de Freitas (2010) acerca da *Literarização da oralidade e oralização da literatura nas culturas africanas*. Nessa discussão, a pesquisadora aponta que a oralidade e a literatura são rivais, uma vez que são dois elementos que, em termos de retrato de uma civilização, são importantíssimos. Essa rivalidade pode ser notada nas palavras de Nunes (2009), que afirma que, antes dos colonizadores chegarem à África com a escrita, tudo era normal, de acordo com a cultura deles, pois os velhos contavam suas histórias e o texto “era oral, gesto, dança, ritual e era para ser falado, ouvido e visto. Contudo, o invasor não percebeu esta realidade e respondeu com o tiro de canhões” (NUNES, 2009, p.41).

Em um continente onde a cultura oral parece ser ainda hoje dominante, a literatura –que é escrita- torna-se rival por ser um elemento oriundo do colonizador, contrapondo-se à oralidade. Entretanto, por mais que haja essa contraposição, lembrando que a literatura está estritamente ligada à escrita, no quadro cultural, conforme Freitas (2010), a oralidade precisa passar por uma literarização para que, desse modo, possa tornar-se objeto de estudo. Portanto, para poder ser estudada, tendo em vista a sua natural mutabilidade, essa oralidade precisa ser fixada de alguma forma, como afirma Freitas (2010): “os produtos da oralidade, portanto, só se tornaram objetos de análise a partir de práticas advindas do horizonte da escrita, que também tendem a fazer deles objetos literários de diferentes níveis” (FREITAS, 2010, p.7).

Vê-se, então, que, de acordo com a pesquisadora, os produtos da oralidade, enquanto objetos de análise por meio do horizonte da escrita, passam a ter diferentes níveis de literarização. O primeiro desses níveis reside no fato de a crítica literária ter batizado a oralidade de literatura oral. A origem desse termo nasceu do seguinte pensamento:

Oralidade e literatura são dois domínios culturais que dependem da expressão verbal e que se definem por um repertório de obras mais ou menos identificáveis produzidas dentro de um quadro institucional. Mas muitos pesquisadores mostraram que muitos traços as colocam em oposição: a oralidade “natural” depende de uma comunicação direta, “imediata”, enquanto que a comunicação literária é indireta, mediatizada pelo objeto livro. Assim, o primeiro domínio, nessa forma natural, não conhece possibilidade de estocagem do repertório para além da memorização, ao contrário da literatura cujas produções podem ser materialmente estocadas (FREITAS, 2010, p.8).

Destaque-se, nessa perspectiva, que as obras orais não possuem a mesma estabilidade das obras literárias, uma vez que possuem variabilidade; por essa razão, o ditado que diz “quem conta aumenta um ponto” é completamente verdadeiro. Isto é, na medida em que os textos orais são reproduzidos, também são modificados, o que comprova a sua variabilidade, daí a necessidade da literarização da oralidade, ou seja, o registro escrito dos textos orais.

Isso nos faz lembrar, por consequência, do que objetivamos discutir neste trabalho: a autoria dos contos de tradição oral, como veremos no próximo tópico.

4. A QUESTÃO DA AUTORIA NA LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que não só a literatura escrita possui a linguagem poética ou a estrutura de um texto literário, pois a narrativa oral também possui uma estrutura e suas características estilísticas peculiares, exemplificando-se com a presença de personagens principais e secundários, o espaço onde a história se passa, dentre outros elementos. A diferença mais marcante seria o fato de que no texto oral não há um autor específico, nesse caso, a autoria é dada ao povo que o produz e o reproduz.

Freitas (2010) ainda discute sobre como a oralidade africana foi literarizada e fixada nas antologias de textos orais publicadas, afirmando que, entre os séculos XIX e XX, a

transcrição dos textos orais era realizada sem o gravador, visto que esse não existia; então, não tinha como as transcrições dos textos orais serem fidedignas. Na realidade, o que acontecia eram transcrições com uma fidelidade aproximada ao texto original, uma vez que, segundo a autora, os textos

[...] eram reproduzidos de memória, após terem sido ouvidos e muito frequentemente a partir de interpretações que já eram traduções para uma língua europeia feitas pelos intérpretes da administração colonial. Isto quer dizer que os enunciados eram reescritos muito livremente, na maioria das vezes por administradores europeus ou viajantes, que tendiam naturalmente a fazer isto segundo as formas culturais com as quais estavam familiarizados, isto é, no estilo dos textos literários (FREITAS, 2010, p.12-13).

Constata-se que as transcrições dos textos orais realizadas antes da existência do gravador eram subjetivas, considerando o fato de que as pessoas que transcreviam esses textos terminavam reformulando essas histórias de acordo com a sua cultura. No entanto, na segunda metade do século XX, ainda segundo Freitas (2010), os etnólogos começaram a se interessar pelas produções da oralidade acarretando, desse modo, numa exatidão mais profícua dos textos orais. Mesmo assim, somente no final desse século, iniciou-se uma verdadeira poética da oralidade africana cujos efeitos são vistos hoje nas publicações de obras orais, por exemplo, a obra *As mãos dos pretos*, de Néelson Saúte. Ressalta-se, contudo, que isso só foi possível devido à ação decisiva de alguns pesquisadores africanos que consideram muito importante a forte tradição oral presente.

É importante lembrar ainda que, além das antologias de textos orais que começaram a surgir, existe também outro recurso utilizado por alguns autores africanos como uma forma de preservar a tradição oral do continente que são os textos orais como contos, lendas, mitos e provérbios dentro de obras tradicionalmente literárias. Tal recurso pode ser visto, por exemplo, nas obras de Mia Couto, dentre as quais se pode citar o romance *Terra Sonâmbula*, que apresenta em sua estrutura lendas contadas pelo narrador.

Esse é outro tipo de literarização que pode dar-se de duas formas, de acordo com Freitas (2010): ou a obra toma, por assunto, uma história tratada na tradição oral, ou cita referências da oralidade na sua obra literária como fez Mia Couto no romance supracitado. É importante destacar que

Essas frequentes referências à oralidade, visíveis ou veladas por códigos que permitem estabelecer toda uma rede de cumplicidades com o leitor africano, levaram a crítica a se perguntar, já há algum tempo, se o traço da cultura oral na literatura africana devia se limitar a sua presença temática ou se era necessário também abordá-la como um fator determinante das modalidades de escrita, tanto no plano da linguagem, como no da estrutura das obras (FREITAS, 2010, p.19).

Essa discussão sobre a influência que a oralidade exerce sobre a escrita recorda o primeiro momento em que os textos começaram a apresentar referências da oralidade e as culturas orais agiram fortemente exercendo influência sobre a escrita dos autores africanos. Ainda de acordo com Freitas (2010), essa presença da oralidade na literatura escrita edifica-se por meio de dois traços que fundamentam a oralidade, sendo eles: a mimese, que possibilita uma reprodução fiel do discurso. A, a variabilidade que está sempre presente na oralidade, uma vez que cada intérprete apresenta a sua própria maneira de ver, gerando uma variação da história oral, resultando na necessidade da literarização da oralidade quando se pensa em torná-la um objeto de estudo. Além disso, mais importante do que torná-la um objeto de estudo, é preservá-la das subjetividades alheias.

Nesse sentido, mesmo que se esteja referindo à literarização da oralidade, é fundamental observar que, quando os escritores africanos, representantes de uma civilização da oralidade, produzem textos literários conforme as suas normas de escritas e conforme a sua cultura, geram, conseqüentemente, uma oralização da literatura, promovendo a influência da cultura africana -que está centrada na cultura oral-, sobre a literatura. Isso acontece porque, segundo Freitas (2010, p.25), “as marcas de oralidade são signos, a serviço de estratégias – conscientes ou inconscientes – que devem ser pensadas como efeitos de texto. Não há traços de oralidade, mas, efeitos de oralidade”. Tais marcas comprovam a autoria dos contos de tradição oral, conforme vemos no conto brasileiro *O sol e a Lua*, presente no site brasileiro intitulado meu cantinho. No conto angolano *O Kianda e a rapariga*, presente no livro *Contos Populares de Angola* de Viale Moutinho, no conto moçambicano *As mãos dos pretos*, presente no livro intitulado *As Mãos dos pretos* de Néilson Saúte (esses contos podem ser encontrados em anexo). Isto é, esses textos não apresentam autores individuais, mas a sua reprodução, por meio das marcas culturais do povo que os constrói, deixa clara a cultura em que o texto é construído e reproduzido.

Partindo para a análise da autoria dos contos citados, percebe-se que, o conto brasileiro apresenta aspectos culturais da cultura brasileira, em que se pode observar a mistura da cultura indígena com a cultura portuguesa, uma vez que se tem, no texto, influências da religião indígena por meio de elementos como o Sol e a Lua. Eles são sagrados para os índios do mesmo modo que as influências do Cristianismo, religião europeia, por meio de elementos como “Deus”. Além disso, a narrativa em questão também nos apresenta a mulher como um sexo frágil, deixando claro a força do patriarcalismo, o que é uma característica forte na cultura brasileira, especialmente na época de sua constituição.

O conto angolano apresenta aspectos culturais revelados pelo povo angolano, , por exemplo, o folclore quimbundo. Nesse texto, encontramos os elementos:

- Kianda: um dos espíritos mais populares da mitologia de Luanda. É o gênio da água que preside ao mundo dos peixes.
- Di-kishi: monstros antropófagos que têm duas cabeças e são animados por grande crueldade.
- Ma-kishi: o povo dos Di-kishi.
- Kalunbunu: caixa mágica, donde se poderá retirar desde roupas a vestidos, de jóias a comida.
- Caveira: outro nome dado ao Kianda.

Esses elementos fazem parte do Bantu, que é uma das religiões africanas, nas quais há a crença de que os espíritos habitam elementos da natureza, objetos ou monstros. Por isso, temos, dentre os elementos apresentados acima, a caixa mágica, os monstros e o Deus que preside o mundo dos peixes, que se assemelha a nossa mãe d’água brasileira.

Por último, no conto moçambicano percebemos, de início, a forte influência da tradição oral na própria narrativa de tradição oral, uma vez que a narrativa representa o ato de contar histórias das culturas africanas. Além disso, verifica-se a forte influência da cultura europeia em Moçambique por meio do Cristianismo revelado a partir de termos como “Deus, Santo Pedro, Jesus Cristo” e do termo “peta”, que, significando mentira ou brincadeira, tem sua origem no português de Portugal. Por fim, o racismo, consequência da colonização europeia na cultura moçambicana, também é um elemento presente na narrativa em que a personagem Dona Dolores

afirma que os negros têm a palma das mãos mais claras do que o restante do corpo para não sujar a comida dos patrões, ressaltando, então, que os negros são, originalmente, inferiores aos brancos.

CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, percebe-se que o objetivo determinado, isto é, verificar a autoria dos contos de tradição oral brasileiro, angolano e moçambicano, tendo-se em conta o fato de que tais narrativas apresentam aspectos culturais do espaço e tempo no qual foram produzidos, foi alcançado.

Em outras palavras, compreendeu-se que diferentemente das narrativas de origem escrita que apresentam um autor individual, as narrativas analisadas neste trabalho são originadas por meio das histórias de um povo que coloca em seus contos suas marcas da oralidade, construídas por meio de hábitos e costumes, que, quando relacionados a outras realidades causam estranhamento.

À guisa de conclusão, reforça-se a importância do estudo da narrativa de tradição oral como um elemento de incentivo para o conhecimento da cultura materna ou das diferentes culturas, sendo importante, nesse caso, como um objeto de conhecimento da cultura brasileira, lembrando que os contos de tradição oral da cultura africana apresentam muitos aspectos trazidos a nossa cultura.

REFERÊNCIAS

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FREITAS, Neide. *Oralidade, literarização e oralização da literatura*. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOUTINHO, Viale. *Contos populares de Angola*. São Paulo: Landy, 2000.

NUNES, Susana Dolores Machado. *A milenar arte da oratura angolana e moçambicana: aspectos estruturais e receptividade dos alunos portugueses ao conto africano*. Lisboa: CEAUP, 2009.

O SOL E A LUA. Disponível em: www.meucantinho.com.br. Acesso: 10 de out. de 2014.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAÚTE, Nelson. *As mãos dos Pretos*. Moçambique: Dom Quixote, 2001.

Anexos

O SOL E A LUA

Quando o SOL e a LUA se encontraram pela primeira vez, se apaixonaram perdidamente e a partir daí começaram a viver um grande amor. Acontece que o mundo ainda não existia e no dia que Deus resolveu criá-lo, deu-lhes então o toque final... o brilho ! Ficou decidido também que o SOL iluminaria o dia e que a LUA iluminaria a noite, sendo assim, seriam obrigados a viverem separados.

Abateu-se sobre eles uma grande tristeza quando tomaram conhecimento de que nunca mais se encontrariam. A LUA foi ficando cada vez mais amargurada, mesmo com o brilho que Deus havia lhe dado, ela foi se tornando solitária. O SOL por sua vez havia ganhado um título de nobreza "ASTRO REI", mas isso também não o fez feliz.

Deus então chamou-os e explicou-lhes: Vocês não devem ficar tristes, ambos agora já possuem um brilho próprio. Você LUA, iluminará as noites frias e quentes, encantará os enamorados e será diversas vezes motivo de poesias. Quanto a você SOL, sustentará esse título porque será o mais importante dos astros, iluminará a terra durante o dia, fornecerá calor para o ser humano e a sua simples presença fará as pessoas mais felizes.

A LUA entristeceu-se muito com seu terrível destino e chorou dias a fio, já o SOL ao vê-la sofrer tanto, decidiu que não poderia deixar-se abater pois teria que dar-lhe forças e ajudá-la a aceitar o que havia sido decidido por Deus.

No entanto sua preocupação era tão grande que resolveu fazer um pedido a ELE:

Senhor, ajude a LUA por favor, ela é mais frágil do que eu, não suportará a solidão, E Deus em sua imensa bondade criou então as estrelas para fazerem companhia a ela.

A LUA sempre que está muito triste recorre as estrelas que fazem de tudo para consolá-la, mas quase sempre não conseguem.

Hoje eles vivem assim... separados, o SOL finge que é feliz, a LUA não consegue esconder que é triste. O SOL ainda esquentava de paixão pela LUA e ela ainda vive na escuridão da saudade. Dizem que a ordem de Deus era que a LUA deveria ser sempre cheia e luminosa, mas ela não consegue isso, porque ela é mulher, e uma mulher tem fases. Quando feliz consegue ser

cheia, mas quando infeliz é minguante e quando minguante, nem sequer é possível ver o seu brilho. LUA e SOL seguem seu destino, ele solitário mas forte, ela acompanhada das estrelas, mas fraca. Humanos tentam a todo instante conquistá-la, como se isso fosse possível.

Veja por outra alguns deles vão até ela e voltam sempre sozinhos, nenhum deles jamais conseguiu trazê-la até a terra, nenhum deles realmente conseguiu conquistá-la, por mais que achem que sim. Acontece que Deus decidiu que nenhum amor nesse mundo seria de todo impossível, nem mesmo o da LUA e o do SOL, e foi aí então que ele criou o eclipse. Hoje SOL e LUA vivem da espera desse instante, desses raros momentos que lhes foram concedidos e que custam tanto a acontecer.

Quando você olhar para o céu a partir de agora e ver que o SOL encobriu a LUA é porque ele deitou-se sobre ela e começaram a se amar e é ao ato desse amor que se deu o nome de eclipse. Importante lembrar que o brilho do êxtase deles é tão grande que aconselha-se não olhar para o céu nesse momento, seus olhos podem cegar de ver tanto amor.

Bem, mas na terra também existe sol e lua, e portanto existe eclipse, mas essa era a única parte da história que você já sabia, não era?

AS MÃOS DOS PRETOS

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que eles têm as palmas das mãos assim mais claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido vendidas, disse que tudo o que me tinham contado era aldrabice. Claro que não sei realmente se era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

“Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes

como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados para cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!”

Depois de contar isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes de ter ido embora e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandessíssima peta. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro, que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só pôr as mãos desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras do que todo o resto dele.

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que eu achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais ou menos isto:

“Deus fez os pretos porque os tinha de haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de o haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens. Deve ter sido a pensar assim que ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos”.

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.

O KIANDA E A RAPARIGA

Havia uma mulher que tinha duas filhas.

Um dia apareceu uma caveira que pretendia casar com a mais nova das raparigas.

A mais velha pegou na caveira e encheu de cinza os seus buracos. Feito isso, atirou-a à lagoa, pois não servia para casar com a irmã.

De manhã, a caveira veio de novo falar com a mãe dessa mesma menina, dizendo-lhe que queria casar com a filha.

Mal a mãe deu consentimento, Kianda apoderou-se de sua prometida e levou-a para debaixo da água, e ali a vestiu com belos trajes, pondo-lhe também adornos no pescoço e nos braços. Depois de lhe ter dado estas coisas, reconduziu-a a casa de sua mãe, acompanhada de um barril de vinho e de um fardo de pano.

Em seguida, a caveira e a esposa voltaram para a sua casa, onde passaram a viver juntas.

O marido possuía um kalunbunu. Deitou-o no chão e apareceram muitas escravas assim como outras tantas casas para elas.

Dentro em breve, a esposa ia ser mãe. A criança, porém, morreu logo depois de nascer.

O marido falou:

– O meu filho morreu e não consintas que a minha sogra apareça ao funeral.

Aconteceu, no entanto, o contrário, pois a sogra chegou quando ele estava a dançar.

Ao vê-la, Kianda disse à esposa:

– Eu não tinha recomendado para não deixar vir a tua mãe ao funeral?

A seguir apanhou o kalunbunu e deitou-o no chão. As casas todas entraram na caixa mágica, e onde havia uma aldeia ficou apenas mato.

O homem partiu sem destino.

A mulher seguiu-o cantando:

– *Meu marido de amor!*

Ao que respondiam sempre as pessoas que estão no céu:

– *Corre, corre, depressa passará a estação seca.*

Kianda foi dar a um sítio onde havia uma grande rocha com uma porta.

Entrou pela rocha dentro e a mulher, não o tornando a ver, voltou para a casa de sua mãe.

A mãe veio a falecer assim como toda a gente, com a exceção da mulher do Kianda.

Estava esta sozinha em casa quando veio um Di-Kishi raptá-la.

Passado algum tempo a mulher deu à luz uma criança normal, isto é, de uma só cabeça.

Tempos depois a mulher ia ter outro filho.

O Di-kishi ameaçou-a:

– Se tiveres outro filho com uma cabeça, eu reunirei a minha gente para te comer!

A segunda criança nasceu com duas cabeças.

A mulher tomou nos braços o seu primogênito e fugiu.

Procurou abrigo nas casas que encontrou, mas logo Di-kishi que sentia a presença de seres humanos, entrando na casa encontrou a mulher adormecida e devorou-a assim como ao filho.

A casa transformou-se numa casa de Ma-kishi.

ALTERIDADE E INTERCULTURALIDADE NA LEITURA DA OBRA *AMERICANAH* NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Paula de Sousa Costa (POSLE/UFCG)

Josilene Pinheiro-Mariz (POSLE/UFCG)

INTRODUÇÃO

Devido à possibilidade de estimular trocas interculturais (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001), o Texto Literário (TL) pode ser considerado um indispensável aliado no ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas. Para tanto, buscamos romper com a prática conservadora e/ou tradicional de se trabalhar apenas os textos da literatura de grandes centros econômicos, ao valorizar e divulgar a literatura pós-colonial.

Abordaremos, portanto, o ensino do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Ensino Médio, levando em conta também os aspectos culturais no processo de ensino/aprendizagem da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), enfatizam a aprendizagem dessa disciplina por meio da cultura, ampliando a visão de mundo dos discentes. Tal documento oficial sugere que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna deve considerar “a compreensão das possibilidades de visão do mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual”. (BRASIL, 2000, p. 11)

Por isso, valorizar as diferentes culturas, principalmente aquelas que estão presentes na história brasileira, é imprescindível no ensino de uma Língua Estrangeira, muito especialmente na escola; pois, aprender outra língua é também conhecer os costumes e o modo de vida de outros povos. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) visam à aprendizagem não apenas dos conteúdos gramaticais, mas foca sobretudo, na leitura e na compreensão de textos enquanto um caminho muito propício para a ampliação de horizontes.

Considerando essa orientação, este trabalho visa discutir sobre o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, nesse caso o Inglês, a compreensão textual, ou especificamente, a leitura do texto literário, como importante competência linguística. Ademais, o inglês, como a segunda língua mais falada no mundo²³, necessita assumir essa identidade pluricultural, pois apesar de estar presente nos cinco continentes, ainda existe a predominância da valorização e a disseminação da cultura anglo-americana no seu ensino no Brasil.

Entendendo ser uma possibilidade de se minimizar essa problemática, selecionamos o romance *Americanah* (2014), de Chimamanda Adichie, que é uma das principais autoras anglófonas da literatura contemporânea. Essa escolha se justifica pela necessidade de se trabalhar, em condição de equilíbrio, a língua e a literatura, destacando-se, nesse âmbito, as questões culturais. Participaram desta pesquisa, alunos da rede pública de Ensino Médio do Estado do Ceará, da escola Dr. José Gondim de Iguatu, região centro-sul do interior cearense.

Entende-se, portanto, que a relevância desta investigação tem suporte também na Lei Federal, nº. 10.639, sancionada em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Entende-se ainda que ao trabalharmos a cultura africana a partir de um romance escrito em língua inglesa, teremos uma oportunidade ímpar de conduzir o aprendiz/leitor/estudante dessa língua a ter um encontro com uma cultura que influenciou significativamente a história brasileira. Partindo dessa visão, ao realizar esse paralelo entre as origens culturais africanas e brasileiras, o estudante será levado a um confronto com a sua própria história.

Sob essa ótica, estudar a literatura africana nas aulas de inglês no Ensino Médio torna-se importante por quebrar tabus que, de maneira geral, levam os estudantes a pensarem somente na Inglaterra e Estados Unidos quando se pretende aprender essa língua. Ademais, possibilita-lhes a expansão de seus conhecimentos e a repensar o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma este artigo tem como objetivo: ponderar sobre a cultura africana no contexto de

²³ O mandarim fica em primeiro pelo enorme número da população chinesa, contudo o inglês é a língua falada em todos os continentes e mais ensinada no mundo.

ensino/aprendizagem de ILE, diante dos desafios da sala de aula e da tão estigmatizada centralização no dualismo cultural/literário anglo-americano.

1. O texto literário no ensino de Língua Estrangeira Moderna

Os estudos sobre linguagem e enunciação, conforme Mikhail Bakhtin (2006) concebem a linguagem como parte da prática social e ideológica, que está ligada às interações sociais, sendo portanto, denominado de sociointeracionismo, pois para ele, “A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 125). A partir desse pensamento, a construção de discurso se dá pelo conhecimento de mundo e da interação que existe entre os interlocutores. De acordo com ele, toda aprendizagem se dá através de um diálogo entre enunciados, o chamado de dialogismo.

Tomamos como base ainda, o pensamento de Jakobson (2007), pois, para ele não se pode separar a linguística da literatura, ambas estão intrinsicamente ligadas. Dessa forma, ele propõe a *Poética* como campo da linguística que estuda a literatura enquanto arte verbal, como sistema de signos verbais.

Além disso, explorar os aspectos culturais de uma língua pode motivar e estimular, significativamente, a aprendizagem, promovendo a interação dos discentes. Sivasubramaniam (2006) enfatiza os benefícios da leitura de uma obra literária quanto à dimensão da aquisição da língua e da social. A primeira promove a motivação para a aquisição da língua e a segunda desperta a atenção dos aprendizes para outras culturas e realidades sociais diferentes.

A exemplo disso, o corpus de nossa análise, o romance *Americanah* (2013), apresenta fortemente essa dimensão social, do ponto de vista intercultural, pois propõe um paralelo entre as sociedades africanas, nigeriana em especial, e a ocidental, permitindo um diálogo entre a literatura, o ensino e a cultura. Portanto, acreditamos que a literatura possa favorecer o ensino de LEM, tornando possível o desenvolvimento de diversas atividades que favorecem a fruição e a aprendizagem das habilidades linguísticas e romper com a história única praticada na sala de aula de língua inglesa.

2. *Americanah*: uma ruptura com a história única na sala de aula

Analizamos a leitura dos Estudantes (doravante E) dos excertos; sobretudo, averiguaremos como compreenderam e relacionaram o texto à sua própria realidade, focando-se aqui nos aspectos socioculturais apresentados nos excertos selecionados e lidos, como identidade, raça e cultura.

Um dos excertos selecionados, foi tirado do blog *Raceteenth or Various observations about American Black (Those formely known as Negroes) by a Non-American Black*²⁴. Nesse texto, a personagem traz à tona discussões acerca das experiências vividas como imigrante, principalmente, sobre racismo e discriminação, tratando ainda de estabelecer um debate dentro do romance sobre esse assunto bastante delicado nos EUA. Em cada postagem a autora/personagem ganha mais adeptos e, assim o blog que em princípio surgiu como meio de espaço de desabafo torna-se seu meio de vida, possibilitando a ela a oportunidade de trabalhar e conseguir manter-se nesse país.

Durante a leitura do post do blog, *To my fellow non-american blacks: In America, you are black, baby*²⁵ (ADICHIE, 2013, p. 273-274; anexo C), os alunos se depararam com o depoimento da personagem relatando a situação do negro na realidade cotidiana nos EUA. Essa leitura os ajudou a entender os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo negro nesse país.

Logo após a leitura, na primeira parte da Atividade 2, o discente teria que deixar um comentário sobre o artigo lido do blog e para isso foi deixado um espaço configurado como um espaço virtual para a escrita. É importante dizer que o blog é um gênero conhecido e bastante recorrente atualmente, por isso, consideramos viável trabalhar sua estrutura na aula, incentivando a produção escrita dos discentes. Assim, ao analisar as postagens dos alunos, percebemos que eles escreveram adequadamente conforme o gênero. Essa Atividade 2 oportunizou aos alunos

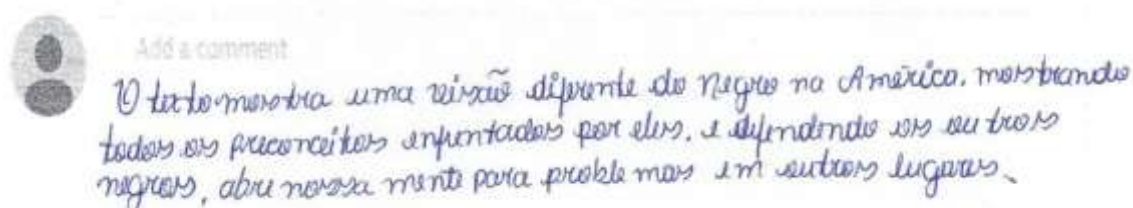
²⁴ *Raceteenth* ou Observações diversas sobre negros americanos (antigamente conhecidos como crioulos) feitas por uma negra não americana. (ADICHIE, 2014, traduzido por Julia Romeu)

²⁵ Para outros Negros Não Americanos: Nos Estados Unidos você é negro, baby (ADICHIE, 2014, traduzido por Julia Romeu)

tecerem comentários que expressavam uma opinião crítica, ressaltando o relevante momento de diálogo e interação do leitor com o texto.

O estudante 3 demonstra compreender o texto ao fazer um breve resumo do conteúdo lido e sobre a situação do negro na América, declarando como a leitura o ajudou a enxergar os problemas de outras pessoas em diferentes lugares. Tal constatação pode ser identificada na Figura 3 quando ele relata que o texto “abre nossa mente para problemas em outros lugares”.

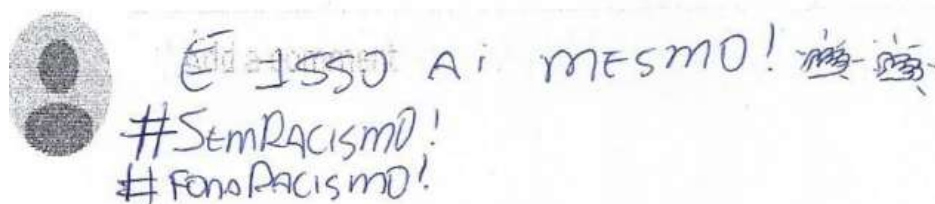
FIGURA 1: Post do E3²⁶



FONTE: Extraído das atividades.

Em uma outra produção, E19 reproduz a linguagem peculiar à internet, pela presença do *hashtag* e da reprodução do uso do *emoji* das mãos aplaudindo. Embora seja um comentário resumido, expressa interação e concordância por intermédio das palavras de apoio deixadas no *post*. O que comprova que, de fato, o espaço virtual é familiar ao E19 e, muito provavelmente, por essa razão sentiu-se à vontade para deixar o seu comentário.

FIGURA 2: Post do E19

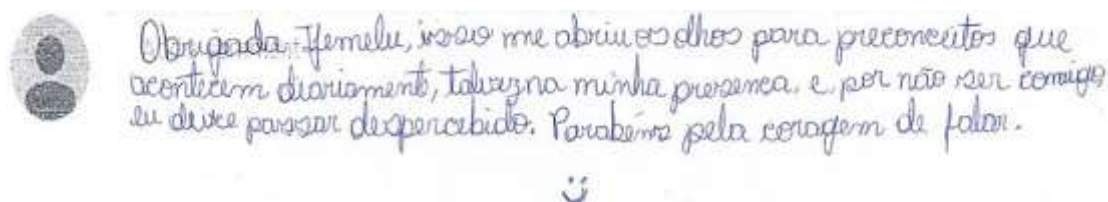


²⁶ Optamos por recortar as produções dos alunos, pois o gênero demanda um espaço específico para escrita.

FONTE: Extraído das atividades.

O estudante 23 também mostrou a sua intenção de se comunicar com a autora, ao fazer o agradecimento remetendo à Ifemelu (personagem/autora do blog). Ele expressa o sentimento de empatia provocado pelo texto, afirmando que tal post “abriu seus olhos” para as situações que aconteciam, mesmo distantes dele, com outras pessoas. Reconhece a coragem da personagem em denunciar, ao parabenizá-la: “parabéns pela coragem de falar”. Como elemento de interação, utiliza um *emoji* de expressão facial sorrindo, para ratificar seu apoio à personagem:

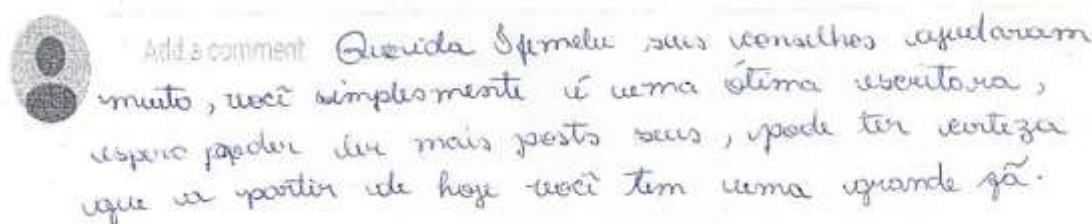
FIGURA 3: Post do E23



FONTE: Extraído das atividades.

No *post* da estudante 29 há uma expressão maior de empatia, pois se dirige à personagem como “Querida Ifemelu”, demonstrando a aproximação e interação que o texto literário promoveu facilitando a empatia entre texto/personagem e leitor, especialmente, porque esse gênero é democrático ao receber a opinião e retorno de seus leitores. Quando observamos os elogios à personagem e a declaração “a partir de hoje você tem uma grande fã”, transparece a empatia e o envolvimento com a leitura.

FIGURA 4: Post do E29



FONTE: Extraído das atividades.

Esses relatos nos levam a evocar Bakhtin (2006) sobre a interação promovida entre a linguagem verbal e o leitor. Esta interação está evidenciada nos comentários e configura-se num elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Corroboram, também, com as ponderações de Hall (2003) sobre as identidades voláteis e híbridas que se adequam e se transformam conforme as influências das relações e do meio, isso é verificado quando os alunos adequam o internetês da linguagem do *blog* para uma folha de papel, a partir das representações dos *hashtags* e *emojins*, eles fazem essa adequação conforme o gênero.

Pode-se constatar o que afirma Sivasubramaniam (2006) sobre a leitura da obra literária, para ele, o texto literário é capaz de tocar o leitor, a partir da contextualização social e sensibiliza o leitor a conhecer e respeitar outras culturas. Sobretudo, ao analisarmos as postagens dos alunos, notamos uma conexão e cumplicidade entre texto e leitor, sendo este capaz de “abrir os olhos”, “abrir nossa mente” como relatam os estudantes.

Considerações finais

A experiência da leitura em sala de aula proporcionou um rompimento com a história única do ensino de Inglês como Língua Estrangeira, ao levar para sala de aula uma cultura fora do eixo anglo-americano, pluralizando, dessa forma, o ensino de inglês no Ensino Médio.

Entendemos que esta leitura permitiu discussões importantes para o desenvolvimento do respeito às diferenças, no relacionamento com o outro, na própria convivência escolar, ao conhecer uma das culturas africanas, especialmente por ultrapassar as fronteiras da sala de aula para refletir sobre a sociedade em que vivem.

Portanto, é possível dizer que esta experiência proporcionou aos estudantes uma visão de mundo mais ampla e plural, refletindo essa nova postura na sociedade local, enquanto uma atitude positiva, inclusiva e de reconhecimento de sua própria cultura, estabelecendo dessa maneira os laços interculturais.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. PORCHER, L. *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF, 2001.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. New York: 1th ed. Anchor Books, 2013.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. Tradução: Julia Romeu. 1ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Meio sol amarelo*. Tradução: [Beth](#) Vieira. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Erika Barbosa. EUA: TED, 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12° ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. MEC. CNE. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

CORCHS, Margaret. *O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa*. Fortaleza, 2006, 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – CE, 2006.

JAKOBSON, R. *Linguística. Poética. Cinema*. 2° ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

SIVASUBRAMANIAM, S. Promoting the prevalence of literature in the practice of foreign and second language education: issues and insights. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 8, Issue 4, December 2006.

TRADIÇÃO E MODERNIDADE EM *TERRA SONÂMBULA*, DE MIA COUTO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS PERSONAGENS MUIDINGA E TUAHIR

Jessica Pereira Gonçalves

Orientadora: Maria Angélica de Oliveira

INTRODUÇÃO

A literatura, como arte que imita a vida, reflete sobre o real, e não poderia ser diferente, pois por mais distante que seja da realidade, do real, o discurso ficcional tem por base, pano de fundo o discurso real. Por essa razão, os temas tratados nas obras literárias são temas cotidianos, dilemas novos e antigos, que perpassam as sociedades de todo o mundo. A diferença é que o texto literário consegue retratar a realidade através da poeticidade, do estético, encantando o leitor.

A guerra, por exemplo, é uma das temáticas que ganha grande destaque nas produções literárias de todos os tempos, e não poderia ser diferente, afinal, como nos afirma Foucault (1999), “estamos em guerra uns contra os outros; uma frente de batalha perpassa a sociedade inteira, continua e permanentemente, é essa frente de batalha que coloca cada um de nós num campo ou no outro.” (p. 59). Para Foucault, a guerra é um estado permanente, disfarçado pela falsa ideia de paz. Vemos, portanto, que esse dado que é recorrente no discurso real é transposto para o discurso ficcional em obras de todo o mundo e em diferentes momentos históricos.

Assim como acontece em todos os períodos da história, no contexto pós-colonial africano de língua portuguesa, muitas das narrativas retratam o cenário da guerra, que marcou e ainda marca as identidades das sociedades atingidas por ela, deixando cicatrizes atemporais em seus povos. Mia Couto, por exemplo, apresenta a temática da guerra nas tessituras de muitas de suas obras, como é o exemplo de seu primeiro romance, objeto de análise deste artigo, *Terra sonâmbula* (2007). O livro em questão é publicado no ano em que tem fim a guerra civil que assolou a nação moçambicana durante 16 anos.

Na obra analisada, assim como em outras narrativas de Mia Couto, encontramos o entrelaçamento entre o discurso real e o discurso ficcional que nos faz refletir sobre as relações humanas, as vontades de verdade impostas pelos tempos de guerra. Mia Couto, através de sua

narrativa fantástica, apresenta-nos as identidades de seu povo, povo esse que, nesse romance especificamente, é devastado pela guerra, mas que mantém vivos seus sonhos.

Em nossa pesquisa, utilizamos essa narrativa como objeto de análise, a fim de investigarmos, alicerçando-nos nos pressupostos dos estudos discursivos e culturais, como as identidades dos personagens jovens, velhos e mulheres se delineiam nas tessituras do romance. Dessa forma, as questões de pesquisa que nortearam nosso trabalho foram: Através do diálogo entre o discurso real e o ficcional, como ocorre a construção identitária dos sujeitos criança e velho, representados pelos personagens Muidinga e Tuahir? e como a guerra, enquanto fator histórico determinante, influencia na construção dessas identidades?

Em relação ao modelo metodológico adotado, vale ressaltar que, para a análise, destacamos recortes discursivos (RD) do romance, estes foram numerados e destacados do corpo do texto, para facilitar a leitura e a análise. A partir desses recortes podemos observar as vontades de verdade e os discursos desse contexto sócio histórico em que a narrativa foi escrita e que retrata.

No romance, percebemos que o contexto social e histórico é determinante para “moldar” as identidades. Em tempos de guerra, em tempos de fome, as personagens têm seu amadurecimento acelerado e as experiências vividas fazem com que outros aspectos marquem suas identidades, como a busca pela sobrevivência e o convívio sem conforto, com falta de humanidade, muitas vezes.

Sendo assim, este trabalho encontra-se dividido em dois momentos centrais, um de cunho teórico, que apresenta reflexões sobre conceitos como o de discurso e identidade, por exemplo, e um de análise do *corpus*, tópico em que destacaremos como os conceitos apresentados no tópico anterior se evidenciam no decorrer da narrativa, tendo como base os personagens Muidinga e Tuahir.

Alguns conceitos: estudos discursivos e culturais

O discurso é o objeto de investigação da corrente de estudos da enunciação conhecida como Análise do discurso. A existência do discurso está em relação direta com a história e,

embora seja exterior à língua, sua materialização ocorre através dela, por meio de textos, imagens, gestos.

Veyne (2011), ao apresentar algumas reflexões cunhadas pelo filósofo e historiador Michel Foucault, constata que o discurso é “o inconsciente não do sujeito falante, *mas da coisa dita*” [...] O discurso, bastante mal nomeado, é justamente o que é dito e permanece implícito. [...] É essa parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história. (VEYNE, 2010, p. 31, grifos do autor). Como vemos, portanto, o que ele chama de discurso não representa algo individual e, por essa razão, como afirma Foucault (2011) “não deve ser compreendido como o conjunto de coisas que se diz, nem como a maneira de dizê-las. Ele está igualmente no que não se diz, ou que se marca por gestos, atitudes, maneiras de ser, esquemas de comportamentos, manejos espaciais.” (FOUCAULT, 2011, p. 220). Dessa forma, não podemos pensar que existe um discurso que pertença a um determinado autor, por exemplo, o discurso do autor sobre o amor, a loucura ou qualquer outro tema. O que existe é um discurso construído historicamente, no espaço do interdiscurso e da memória discursiva, um discurso que se revela na e além da materialidade linguística, que ultrapassa o limite do dito e se revela também pelo não-dito e que se constitui em um dado momento histórico, social e ideológico.

Orlandi (1996) traz a seguinte afirmação quanto a esse conceito “O discurso é essa conjugação necessária da língua com a história, produzindo a impressão de realidade.” (ORLANDI, 1996, p. 40). Como vemos, de acordo com a autora e com outros importantes analistas do discurso, como Foucault e Courtine, por exemplo, não podemos, ao buscar observar como os discursos são construídos no e através dos textos, dissociar a língua da história.

Veyne (2011) destaca que “Como não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento. Tudo o que acreditamos saber se limita a despeito de nós, não vemos os limites e até mesmo ignoramos que eles existem.” (VEYNE, 2011, p. 49). Essa afirmação nos ajuda a pensar sobre essa relação que se estabelece entre a história e a língua com o discurso. Evidencia que a produção dos discursos está relacionada diretamente ao contexto histórico e social, uma vez que, todo dizer está encerrado em uma formação discursiva específica e não podemos dizer qualquer coisa em qualquer momento. Veyne (2011) ilustra esse pensamento ao afirmar que,

A cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde. (VEYNE, 2011, p. 25, grifos do autor)

A verdade é algo construído historicamente, o que corresponde a dizer que muitas das verdades que consideramos hoje, podem ter sido tidas como mentira em outro contexto sócio-histórico. Por essa razão, é pertinente pensarmos no conceito proposto por Foucault, de vontades de verdade. De acordo com ele, o que existe não são verdades absolutas, mas sim vontades de verdade alicerçadas no contexto histórico em que são produzidas. Percebemos como isso ocorre se pensarmos no tratamento dado às crianças e aos velhos em séculos passados. O cuidado, o respeito e a proteção não faziam parte do cotidiano desses sujeitos. As crianças eram consideradas como adultos em miniaturas e deveriam se comportar como tais, precisando, por exemplo, trabalhar para garantir seu sustento. Com esse exemplo, podemos compreender melhor a relação entre a produção dos discursos e a história. Sobre esse aspecto ainda vale destacar a constatação feita por Courtine (2010), ao expor o que são as condições de formação do discurso:

O conjunto de condições historicamente pertinentes que determinam a produção, a circulação e a recepção dos enunciados numa formação discursiva concebida como processo histórico de formação de enunciados numa formação discursiva concebida como processo histórico de formação do enunciável. (COURTINE, 2010, p. 19).

O que Courtine (2010) define como condições de formação do discurso aproxima-se do que propõe Pêcheux (1969), e mais uma vez apresenta o discurso situado na história. Segundo Malidier (2003), ao apresentar algumas reflexões de Pêcheux: “A referência às condições de produção designava a concepção central do discurso determinado por um exterior. Tudo o que, fora a linguagem, faz com que um discurso seja o que é. (MALDIDIER, 2003, p. 23). Pelo proposto nessa e nas demais citações apresentadas, a história é um determinante na construção dos discursos e, por essa razão, o pesquisador precisa considerar esse determinante no momento de sua análise.

Se partirmos para a análise de um texto literário, também iremos perceber que os discursos se revelam por meios deles, como nos afirma Baccega (2013), mas com certas

especificidades, pois estamos lidando com o discurso ficcional. Essa mesma autora apresenta distinções e aproximações entre o discurso real e o ficcional e, sobre esse aspecto, explicita que:

O discurso literário contém não os acontecimentos *efetivamente* vividos, mas *o campo das possibilidades humanas*, com base em uma dada realidade histórica: tanto a atual, na qual o escritor, inclusive, está inserido, como, a partir da atual, a *visão* das possibilidades humanas do passado e do futuro. E é desse modo que a literatura possibilita ao homem uma reflexão sobre a realidade, um passo no caminho do conhecimento científico. Os discursos literários desenham o *mapa da existência*, e não o mapa da sociedade. (BACCEGA, 2013, p.131, grifos da autora).

Vemos então, através das reflexões cunhadas pela estudiosa, que o discurso literário funciona como fonte para que o homem reflita sobre o real e possa atuar na mudança ou permanência dessa realidade. De acordo com a autora isso não quer dizer que o real não possa ser representado no discurso literário, o que muda é a forma como esta realidade é expressa na materialidade linguística. Rezende (2010) também apresenta tal reflexão, ao afirmar que a literatura:

Sendo criação da fantasia, comunica a impressão da mais legítima verdade existencial. Mostra a realidade, sem, no entanto, ser, por força, somente um veio de reflexões sociais, nem somente mera ilustração de fatos históricos, pois que possui o “indizível valor artístico” que toda obra, requer, em última instância, para ser considerada como literária. (REZENDE, 2010, p. 30)

A literatura, além de proporcionar prazeres estéticos, possui uma inegável função social, através do texto literário, o sujeito autor revela-nos costumes, valores, ideologias, vontades de verdade, marcas de uma dada sociedade. Como nos apresenta Baccega: “A obra literária mantém estreitos laços com a sociedade que a concebeu.” (BACCEGA, 2013. p. 128.) Precisamos atentar para o fato de que, embora apresente dados presentes do real, a literatura não cumpre com o papel apenas de relatar o real, o texto literário possui suas especificidades estruturais e estéticas que o singulariza e o distingue dos demais textos da esfera cotidiana, a poeticidade utilizada por muitos autores é um dos recursos que permite que o texto literário ultrapasse os limites do real. Segundo Campos (2010):

A literatura não é um simples reflexo, pois seria impossível congelar as distinções de um tempo em uma obra fechada. Por isso, ao utilizar a literatura como fonte de análise de um determinado período histórico, o historiador deve

levar em conta que a relação do texto com o real constrói-se segundo delimitações intelectuais próprias de cada época. (CAMPOS, 2010, p. 05).

Como vemos, o discurso literário também possui uma relação inegável com a história e não podemos pensar que ele é apenas um reflexo do real ou a imitação dele. O discurso literário ultrapassa esse limite. De acordo com Magalhães: “A arte parte do cotidiano e volta a ele, só que sempre questionando a relação entre a individualidade e o gênero humano. Na vinculação da arte com o cotidiano está o fundamento da concepção de que o reflexo artístico não é uma capacidade apriorística do homem, mas que, ao contrário, é uma construção do ir-sendo da humanidade.” (MAGALHÃES, 2011, p. 60). Vemos, portanto, que não podemos dissociar o real do discurso literário, o que ocorre é uma relação cíclica, o texto literário e, conseqüentemente, o discurso literário parte do real e volta a ele, como meio de reflexão, de mudança, estabelece-se, assim, uma relação dialética.

Em *Terra Sonâmbula* (2007) podemos perceber esse diálogo entre o discurso real e o ficcional. A partir da relação entre o discurso real e o ficcional, o sujeito autor descreve o cenário de Moçambique, em tempos de morte, após a guerra civil. A partir do discurso ficcional, o sujeito autor Mia Couto recria o lugar identitário de Moçambique em tempos de morte.

Como vemos, portanto, literatura e identidade estão muito relacionadas, pois, como destacamos com o exemplo de *Terra Sonâmbula*, o texto literário é um lugar fecundo para se recriar e refletir sobre aspectos diversos do discurso real, e, dentre eles, a construção identitária. Como afirma Tutikian (2006, p. 56): “Pensar a literatura é, cada vez mais, pensar a questão da identidade”. Segundo Coracini (2003):

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. Assim, em vez de falar de identidade como algo acabado, deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. (CORACINI, 2003, p.243)

A partir da discussão proposta pela autora, vemos que não existem identidades estaques e completas. A identidade é algo construído continuamente e não existe uma identidade única. Essa ideia é defendida por um dos principais estudiosos desse conceito, Stuart Hall. Ao apresentar o

percurso histórico e as definições propostas para o termo, ele chega a constatação de que a identidade na pós-modernidade é algo fragmentado e incompleto, assim como o são os sujeitos.

Hall (2011) afirma, ao apresentar a influência de Freud para essa definição de identidade, que: “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada””. (HALL, 2011, p. 39). Como vemos, o sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes contextos sócio-histórico-cultural. (HALL, 2011).

4.1 Os jovens e os velhos: modernidade e tradição nas trilhas da guerra

Em *Terra sonâmbula* (2007), percebemos que a guerra civil, que é do domínio do real, é transposta para as páginas do romance, ou seja, o real é representado por meio do discurso literário. No entanto, esse dado real é descrito através da poeticidade própria da escrita de Mia Couto. O efeito estético faz com que as atrocidades causadas pela guerra sejam descritas de forma poética e, assim, sua leitura, além da reflexão, possibilita prazer estético.

O romance é publicado em 1992, ano em que tem fim a guerra civil moçambicana. Em seu enredo, Mia Couto apresenta personagens que possuem algo em comum: eles fogem da guerra, que representa, em todo o romance, a destruição de tudo o que é vivo. Através da análise do romance percebemos a construção do discurso da guerra e como esse discurso se reflete na constituição das identidades de seus personagens.

O contexto em que a obra é escrita e que retrata em seu discurso ficcional é o período pós-colonial. Segundo Hall (2003), o termo pós-colonial: “se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização, marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e as colonizadas, de formas distintas, é claro”. (p. 108). O pós-colonial é, assim, um tempo de ruptura, as sociedades buscam, nesse período, se distanciar do que corresponde ao

poder colonial e buscam reafirmar as identidades nacionais devastadas pelo colonizador. No entanto, é preciso destacar que o pós-colonial ainda traz marcas do período colonial. Ele ilustra mais do que a demarcação de uma cronologia, o “pós”, presente no termo, não representa o fim de tudo o que corresponde ao colonialismo. Em *Terra sonâmbula*, Mia Couto mostra como a força do colonizador ainda é muito presente. Isso se evidencia, por exemplo, ao apresentar Romão, o português que abusa e engravida uma jovem moçambicana órfã, Farida.

RD¹: Desistiu de esperar e se ergueu de um salto, escapulada, tirando o corpo do alcance das barbas de Romão. Surpreso, o português trancou a voz nos dentes, soprando ameaças. **Memórias antigas da raça lhe avisavam: melhor seria ela se deixar**, sem menção nem intenção. O português **se homenzarrou, abusando dela todinha**. (COUTO, 2007, p. 78, grifos nossos).

Em RD¹ percebemos como o autor descreve, através da poeticidade, um fato que pertence ao discurso real, o abuso do colonizador. Em destaque, quando se faz menção às memórias antigas da raça, relembremos a força do colonizador sobre o colonizado, memórias de sofrimento e de submissão, assim como os colonizados, Farida fica submissa aquele homem e acaba cedendo, pois não adiantará resistir, o poder, nesse momento, pertence a ele. Esse homem hierarquicamente é superior à Farida, de acordo com vontades de verdade ainda vigentes: é homem, branco, o ex-colonizador, que tem forças para dominar aquela mulher. É por essa razão que esse homem se “homenzarra” e abusa de Farida. Ela, além de ser mulher e negra, é também apenas uma órfã, desprovida de cuidados e atenção. Esse abuso, como podemos perceber pelo recorte, deixa marcas naquela mulher, marcas profundas: “nela todinha”, ela nunca mais voltará a ser como era, assim como acontece no discurso real, o abuso sexual deixa marcas imensuráveis em suas vítimas.

Ao engravidar de um homem branco, de seu abusador, Farida estava fadada ao sofrimento, pois o menino nasceria mulato e seria rejeitado por isso. Após o nascimento da criança, Farida é obrigada a deixar seu filho em uma missão, mas se arrepende e, depois disso, passa a sua vida a procurá-lo, sem conseguir êxito. Como vemos, o homem português é o causador desse sofrimento vivenciado por Farida, e, posteriormente, pela criança. Assim como foi o causador de todo o sofrimento na época da colonização.

O filho de Farida é Muidinga, o menino foge da missão em que foi deixado pela mãe. Sozinho, em um contexto de morte, que é a guerra, ele sofre com as suas consequências, dentre

elas, a fome. Dominado pela fome, o menino come uma macaxeira estragada e fica doente, por essa razão, é encontrado quase morto e sem memória. Quem o encontra é Tuahir, um velho, que devido à guerra, sobrevive pelas estradas fugindo da morte. O enredo do livro gira em torno da busca empreendida pela criança e pelo velho em busca dos pais do miúdo, para que, assim, ele conheça as suas raízes e encontre a sua identidade.

As identidades da criança e do velho oscilam na trama, em um determinado momento, a criança assume a identidade do velho e o velho a da criança. Tuahir, durante a maior parte da narrativa, ensina e cuida de Muidinga, como vemos em:

RD²: “O velho teve de lhe ensinar todos os princípios: andar, falar, pensar” (COUTO, 2007, p. 10).

Após perder a memória, é o velho quem cuida do miúdo, como assim o chama, e cumpre com o papel de pai, aquele que protege e ensina, como podemos perceber em RD². No entanto, em determinado momento da narrativa, quando o velho Tuahir é acometido por uma doença e está em seus momentos finais, é a criança, Muidinga, quem passa a assumir o papel de protetor, tomando para si a responsabilidade de um pai:

RD³: “Ele **carecia de sua paterna mão**. Porém, ao invés de ajudar, o velho lhe pede apoio, Estava com frio, solicitou agasalho. O miúdo lhe cobre com seu corpo. E sente pena de si. Como é que ele, tão menino, tão **recém-recente**, andava cuidando de seu pai? Como é que a **sua mão, do tamanho de um beijo**, protegia um homem tão volumoso. (COUTO, 2007, p. 155, grifos nossos).

Como percebemos em RD³, o menino precisava de um pai, ele era apenas uma criança vivendo em meio ao caos de uma guerra, mas a necessidade faz com que ele passe a cuidar de um homem já velho, carente de cuidados. Mais uma vez, a poeticidade da escrita de Couto se evidencia, para destacar a pequenez do menino diante do velho, ele utiliza expressões como “recém-recente” e “mão do tamanho de um beijo”. Mesmo tão pequeno, ele protege aquele homem tão volumoso, em tamanho e em ensinamentos, como podemos constatar através de sua relação com o pequeno Muidinga.

Diante disso, notamos que as identidades desses personagens oscilam no decorrer da narrativa, devido à guerra, a criança assume o papel de adulto, o velho o papel de criança, o

jovem guerreiro, que é vítima da guerra, passa a lutar contra ela. As fases da vida dialogam e se misturam, não temos identidades fixas, mas identidades suscetíveis à mudança, a depender das necessidades que o contexto impõe.

A identidade de Moçambique também se forja a partir da mudança, o romance nos evidencia que a nação moçambicana, tão massacrada pela guerra, precisa ouvir as vozes da tradição, os ensinamentos dos antepassados, mas não se pode voltar ao passado e renegar toda a contribuição que a modernidade tem a oferecer, através dos mais jovens. No romance em análise, percebemos, através da relação entre os personagens, que Mia Couto utiliza a literatura como “instrumento de construção de uma identidade nacional em que aspectos da modernidade coabitam com o tradicional.” (CAMPOS, 2010, p. 12). Isso se evidencia não apenas em *Terra sonâmbula*, mas em demais obras desse autor. Ao colocar em jogo o velho e o novo, vemos a construção da vontade de verdade de se ter uma nação moçambicana em que os jovens e os idosos convivem, aprendem e ensinam mutuamente.

Nessa busca pela construção de uma identidade nacional firmada entre o velho e o novo, a preservação da tradição é um dos aspectos que merece ser considerado. Como defende Campos (2010), Mia Couto não propõe, em sua narrativa, que se deva voltar ao passado, mas que esse precisa ser considerado para que o presente seja repensado e que no futuro se tenha uma nação melhor. Como já mencionamos, na narrativa, isso se evidencia a partir da relação estabelecida entre os jovens e os mais velhos. Os velhos, sábios devido ao tempo, que lhes trouxe ensinamentos, passam esses saberes para os mais novos, futuro da nação, e, em contrapartida, os jovens também têm saberes a transmitir. Ocorre, assim, um diálogo entre a tradição e a modernidade.

A relação entre Muidinga e Tuahir é marcada por esse diálogo entre tradição e modernidade. Na medida em que o velho ensina ao menino o que aprendeu com a vida, ele também lhe ensina sobre sentimentos como o amor e a verdadeira amizade e lhe transmite a tradição a partir da leitura.

Muidinga e os demais jovens da narrativa respeitam e escutam as vozes de seus antepassados. Essa é uma das vontades de verdade presentes no texto que vai de contramão a outra vontade de verdade que parece vigorar na modernidade, a sua desvalorização, como nos apresenta Nora (1993), ao tratar sobre a desritualização presente no mundo moderno. “Valoriza,

por natureza, mais o novo do que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado.” (NORA, 1993, p. 13).

A idade avançada de Tuahir e dos demais idosos presentes na narrativa, como o pai de Kindzu, Taímo e a portuguesa Virgínia, é fonte de conhecimento e, sobretudo, de sabedoria, como podemos perceber em:

RD⁴ “Está tão perto que não resisto a me chegar mais, **ouvir sua voz cheia de tempo**”. (COUTO, 2007, p. 161, grifos do autor)

RD⁵: “- *Nada. Aqui podemos ver os passantes. Está-me a compreender? – **Você sempre sabe, Tuahir***” (COUTO, 2007, p. 10, grifos do autor em itálico e grifos nossos em negrito)

RD⁶ “Tuahir sorri da confissão, **cheio de idade.**” (COUTO, 2007, p. 64, grifos nossos).

RD⁷ “Agora eu entendia as extravagâncias da portuguesa. A dita loucura dela **era seu refúgio mais seguro**” (COUTO, 2007, p. 170, grifos nossos).

Em RD⁴, RD⁵ e RD⁶, podemos perceber como o fato de ser velho é associado ao poder da sabedoria. As expressões destacadas, nos mostram a exaltação da sabedoria desses velhos, adquirida com o decorrer dos anos. Em RD⁷, vemos que a velha Virgínia refugia-se na loucura para que não seja incomodada, ela, de tão lúcida, percebe que o lugar do louco é o mais seguro, em tempos de morte, fugir da realidade através da loucura parece ser “um refúgio mais seguro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura, como espaço simbólico, revela-nos costumes, crenças, ideologias, marcas temporais e espaciais de um dado povo e de determinado momento histórico. Nesse espaço

também podemos perceber como discursos sobre temas variados são construídos e vontades de verdade são mantidas ou repensadas. No romance analisado, o sujeito autor apresenta-nos um pouco do povo moçambicano e de sua cultura em um momento histórico determinado, a guerra civil. Por essa razão, sua obra pode ser tida como uma fonte de memória dos acontecimentos desse período, fazendo com que as pessoas, de qualquer lugar do mundo, inclusive da nação que é retratada, ao ler o seu romance, saiba ou relembre o que foi esse acontecimento histórico.

Encontramos, em todo o romance, a manutenção de diversas vontades de verdade, como a da valorização da tradição, no entanto, também percebemos que a tradição é descumprida em certos momentos da narrativa, como por exemplo, quando Kindzu decide deixar a sua terra para buscar ser um guerreiro naparama, quando Muidinga lê os cadernos para Tuahir e apresenta a escrita para Siqueleto, transmitindo o que sabe e a tradição através do ato de escrever e de ler, quando a mãe de Farida deixa a ela e sua irmã com vida, quando a tradição dizia que deveria matar uma delas, pois eram gêmeas.

Através das tessituras do romance, o sujeito autor revela-nos que descumprir com esses aspectos da tradição foi necessário, o que evidencia que, em alguns aspectos, ela precisa ser repensada, embora isso não signifique que deva ser esquecida, ao contrário, o sujeito autor apresenta a vontade de verdade de que a identidade nacional moçambicana deve firmar suas raízes na tradição, deve ouvir as vozes carregadas de sabedoria dos antepassados, pois, como nos apresenta Fonseca (2003, p. 63) “A construção da identidade nacional nos países africanos de Língua Portuguesa marcou-se pela ênfase no resgate dos costumes típicos de cada povo.” De acordo com essa mesma autora, essa tradição não deve ser vista como única, uma vez que “nos novos tempos o saber do ancião convive com novas ideias e novos hábitos” (FONSECA, 2003, p. 63

Vemos, portanto, que pensar em tradição envolve pensarmos também em ouvir a voz da modernidade, o diálogo entre o novo e o velho é o equilíbrio necessário. No romance, na medida em que aprendem com os mais velhos, os novos também os ensinam, como é o exemplo de Muidinga, que assume, na narrativa, identidades que comumente não se atribui à criança, como a de transmissor dos ensinamentos. Kindzu também assume essa identidade ao escrever os seus cadernos. A partir da escrita, ele eterniza as vozes da tradição, Muidinga poderá perpetuar a história de seu povo através dos escritos do jovem.

Terra sonâmbula (2007) é uma história de sonhos. Mesmo em tempos de morte, os personagens do romance têm sonhos moldados pela guerra, o que se sobressai a todos é o de ter uma nação livre desse mal devastador. O romance também é uma história de resistência. Cada personagem tem as suas identidades determinadas pela guerra e resistem da melhor maneira que conseguem, sobrevivendo em um contexto de morte. As identidades desses personagens revelam-nos a construção e afirmação de uma identidade nacional moçambicana, em diálogo entre a tradição e a modernidade. O destino da nação pertence não somente aos jovens, mas também aos velhos, detentores da tradição e da sabedoria do tempo.

REFERÊNCIAS

- BACCEGA, M. A. A construção do “real” e do “ficcional”. In: FIGARO, Roseli. **Comunicação e Análise do discurso**. Organização. São Paulo: Contexto, 2013.
- CAMPOS, J. S. **A reconfiguração da identidade nacional moçambicana representada nos romances de Mia Couto**. Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 11, novembro, 2010
- CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In.: _____ (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Argos, 2003.
- COURTINE, J. J. Discurso, história e arqueologia entrevista com Jean-Jacques Courtine. Entrevistador: Cleudemar Alves Fernandes. In: **A (des) ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COUTO, M. **Terra sonâmbula**. São Paulo: companhia das letras, 2007.
- FONSECA, M. N. S. Velho e velhice nas literaturas Africanas de língua portuguesa contemporânea. In: BARBOSA, S. **Passo e compasso: nos ritmos do envelhecer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1976)**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1ª edição. 1999.
- _____. O discurso não deve ser considerado como... In: **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011
- HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine LaGuardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso.** (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas : Pontes, 2003.

MAGALHÃES, B. **Discurso, arquivo e literatura.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

NORA, P. **Entre memória e história.** A problemática dos lugares. São Paulo, 1993.

ORLANDI, E. P. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

REZENDE, Irene Severina. **O fantástico no contexto sócio-cultural do século XX:** José Veiga (Brasil) e Mía Couto (Moçambique). Alto Araguaia/ MT, 2010.

TUTIKIAN, J. **A questão da identidade:** A África de língua portuguesa. In: Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 37-46, 2006. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/613/444>> Acesso em 06 ago. 2015.

VEYNE, P. **Foucault, seu pensamento, sua pessoa.** Trad: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Grupo de Discussão 09: ESTUDOS DE TRADUÇÃO: INTERSEMIÓTICA, LITERÁRIA, AUTOMÁTICA E OUTROS VIESES

LETRAMENTO DIGITAL: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE LINGUA INGLESA E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA

Pablo Emmanuel Araújo Dias²⁷

1. INTRODUÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL

Este trabalho tem, de caráter preliminar, como objetivo analisar e explicar a forma como os estudantes do ensino médio de uma escola estadual, situada na cidade de Areial-PB, estão sendo introduzidos à tecnologia e como ela está sendo ou pode ser utilizada no ensino de língua inglesa.

Atualmente, é impossível ignorar a importância da tecnologia na vida de jovens do mundo inteiro. Apesar disso, a implementação do uso dessa tecnologia na sala de aula ainda gera grandes debates entre educadores. Diante disso, nos questionamos sobre como os professores de ensino médio da escola pública supracitada têm inserido os alunos em atividades que envolvem o letramento digital. De que forma *internet*, *tablets*, computadores, aplicativos e outras plataformas podem ser usados para estimular a imaginação dos alunos e amparar o trabalho dos professores para obter resultados positivos não apenas nas notas, mas o desenvolvimento de habilidades e o engajamento dos estudantes?

²⁷ Orientadora: Prof. Ma. Mábia Nunes Toscano (UEPB/UFPB)

. Segundo Carlos (2005, p. s/n):

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização.

Entendemos, portanto, que o letramento digital é aplicado ao domínio das tecnologias digitais, mais precisamente na apropriação que o aluno faz das ferramentas de comunicação e tecnologia. No contexto da sala de aula, a leitura e a escrita ganharam dimensão virtual. Estas passam do papel para as telas dos dispositivos midiáticos, como celulares, *smartphones*, *tablets* e computadores, exigindo dos alunos novas habilidades para ler e escrever nesses meios.

Os alunos podem aprender, por exemplo, a manusear ferramentas do editor de texto *Word* para produzir narrativas de aprendizagem multimídia, inserindo e formatando textos e imagens, colocando bordas, sombreamento, plano de fundo, formas (como balões, por exemplo), 3D, sombras e outros efeitos; bem como aprender a usar mecanismos de internet e busca para localizar textos, imagens e sons.

Refletindo sobre o processo de aprendizagem, principalmente, o uso das ferramentas tecnológicas, Lévy (1994) cita a colaboração mútua, ou seja, a inteligência coletiva entre estudantes e educadores, dizendo que:

(...) é uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva das competências (LÉVY, 1994, p. 38).

Podemos perceber como esse campo de pesquisa é amplo por envolver três grandes e vastas áreas: Educação, Tecnologia e Língua estrangeira. Portanto, o foco principal desse trabalho será verificar as tendências metodológicas de ensino no que se refere ao uso de tecnologias numa escola de ensino médio o que será observado através do depoimento dos professores atuantes.

Para atingir os objetivos propostos nesse trabalho foi aplicado um questionário impresso referente ao letramento digital para que os professores e a direção escolar respondessem e, em seguida, passamos a propor, a partir da experiência na sala de aula e amparados pela discussão e opiniões dos outros professores, sugestões para a inserção dessas novas tecnologias que contribuam para o ensino de língua inglesa.

2. Procedimentos metodológicos

Inicialmente foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico seguidas de visitas à escola para a coleta dos dados a serem posteriormente analisados. Em relação às fontes bibliográficas, foram tanto físicas quanto digitais, guiadas por contextos específicos, ou seja, por assuntos e autores que, estavam ligados à educação (letramento) e à tecnologia (utilizada como meio educacional).

As pesquisas por referências bibliográficas enfatizaram a identificação das necessidades e as motivações de temas atuais na área. Procurou-se perceber quais são os tópicos que estão sendo considerados nessa área de interesse e quais direcionamentos têm guiado atualmente os estudos pela comunidade da área de tecnologia aplicada à educação.

A pesquisa bibliográfica foi feita pela internet utilizando o portal *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, que é um projeto de publicação digital de periódicos científicos que disponibiliza de modo gratuito, na Internet, os textos completos dos artigos científicos. Outra fonte de dados muito útil foi o sistema de procura do Google Acadêmico que fornece uma maneira simples de pesquisar literatura acadêmica no qual podem ser encontrados vários artigos revisados por especialistas (*peer-reviewed*), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas, universidades e outras entidades científicas. As informações colhidas em livros e arquivos digitais (*e-book* e artigos da área) auxiliaram na delimitação de uma visão atual sobre o letramento digital

Foi aplicado um questionário com a finalidade de recolher as informações sobre a introdução do letramento digital. Esse questionário foi respondido pelos os professores e pela direção escolar . O questionário serviu como base para entender a necessidade e verificar a

possibilidade de os professores se reciclarem sendo capazes de trabalhar com os alunos a partir da inserção dessas novas metodologias de ensino.

Esse questionário é uma reaplicação da pesquisa feita por Moreira (2012) que tem por título *Letramento Digital: do conceito à prática*. O tratamento e a discussão dos dados do presente artigo tiveram como base a análise realizada pela mesma autora. Ela utilizou a noção de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) a fim de interpretar de modo detalhado as concepções dos usos das tecnologias. Sendo assim, para que fossem discutidos com mais clareza os dados retirados dos questionários, partimos das concepções básicas do trabalho supracitado que foram aplicadas na presente pesquisa considerando apenas algumas adaptações necessárias para atender aos objetivos propostos

A ideia nesse momento é construir um diagnóstico da condição da escola para em um segundo momento se aprofundar com mais ênfase nas questões relativas ao ensino de Língua Inglesa.

Seguindo a ideia de Moreira (2012) e com adaptações sobre essa abordagem de análise, foram observadas as respostas dos professores e da direção escolar observando as suas escolhas lexicais no direcionamento das respostas para a partir disso verificar o posicionamento deles em relação às questões apresentadas.

3. Fundamentação teórica : noções gerais sobre Letramento Digital

Para acompanhar esses aprendizes audaciosos da nova geração digital, os professores também devem atualizar o seu método de ensino. Os tipos de letramentos se renovam com o passar do tempo e a sociedade, aos poucos, vai inserindo novas práticas em sua rotina. Neste processo, observa-se que, atualmente, o letramento digital é fundamental para o aluno.

O Letramento digital luta contra a ideia de ensino/aprendizagem como preenchimento das mentes vazias do aluno, como bem frisou o pernambucano Paulo Freire quando criou a metáfora da educação bancária para ilustrar essa pedagogia. Segundo esse educador, muitas

escolas ainda veem o aluno como um depósito de informações (CARLOS, 2005, p. s/n).

O letramento digital é uma necessidade educacional. Os educadores precisam apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e ambientes de tecnologia digital, por exemplo) para que possam enfrentar o desafio que estão sendo colocados nos dias de hoje: a inserção no meio digital.

Podemos dizer que o letramento digital se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, em contrapartida, parece satisfazer às exigências tanto daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade.

O sucesso do uso do computador como uma tecnologia que pode favorecer a expansão da inteligência depende da forma como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no programa por ele utilizado. Quanto mais interativa for essa relação, maiores serão as possibilidades de enriquecer as condições de elaboração do saber. Este é um dos principais argumentos para justificar a importância do estudo da interatividade no contexto de inserção dos computadores na educação escolar (PAIS, 2005, p.144).

Ao considerar a questão do letramento, encontraremos ainda maior sentido nas ideias de Xavier (2008), pois se a aquisição do letramento alfabético é indispensável para aqueles que querem ser “mais vistos” nas sociedades que valorizam a escrita, o desafio que se apresenta ganha nova dimensão com o mundo digital, em particular com novos textos virtuais. A alfabetização tradicional – ler, escrever e contar – torna-se mero pressuposto já que nenhuma criança deixa de usar o computador por não saber ler e escrever.

A brincadeira oferece oportunidade para a criança explorar, aprender a linguagem e solucionar problemas (KISHIMOTO, 2002, p.15).

O letramento digital é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e, assim, participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade na qual está inserido e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, elaborar interpretações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado.

4. Análise e discussão dos dados

O questionário impresso com seis perguntas objetivas que foi aplicado com os professores e com a direção da escola. O mesmo ajudou a entender e prosseguir na investigação sobre como os sujeitos participantes compreendem e inserem os alunos em atividades que envolvem o letramento digital no contexto escolar em geral. Para isso, oito professores e uma diretora da referente escola responderam ao questionário. Algumas categorias semânticas foram utilizadas para mapear as respostas. Seguem abaixo excertos das respostas dos professores para cada uma das perguntas, os trechos encontram-se organizados de acordo com as categorias estabelecidas

Análise do questionário²⁸			
<i>Você já ouviu falar ou sabe o que significa o letramento digital? Como você definiria o letramento digital?</i>			
	Indicadores fraseológicos	Categorias semânticas	Definição
Professor A	"Não sei o significado mas acredito que..."	a) Suposição	"... está relacionado ao ensino de informática aplicado à didática específica."

²⁸ O questionário e a forma de análise são de Moreira (2012). Foram feitas pequenas adaptações.

Professor B	"Sim."	a) Definição	"O letramento digital segundo alguns teóricos é a formação que o indivíduo passa a cerca de como utilizar os equipamentos digitais.."
Professor C	"Não! Porém, acredito que seja..."	a) Suposição	"... uma ferramenta digital capaz de ensinar os alunos a desenvolverem capacidades cognitivas diferentes a língua inglesa."
Professor D	"Sim. É de suma importância para..."	a) Impacto	"... as tecnologias hoje fazem parte da vida dos jovens e de muitos adultos que a utilizam em muitas áreas desde relacionamentos..."
Professor E	"Não."	a) Não uso	"Nunca ouvi falar."
Professor F	"Não escutei falar, mas acredito..."	a) Suposição B) Utilização	"... que seja a utilização das tecnologias (<i>tablet</i> , computadores, celulares) dentro do contexto escolar..."
Professor G	"Sim."	a) Definição	"Letramento Digital é uma tecnologia utilizada em favor do ensino."
Professor H	"Já, mas não utilizo com frequência..."	a) Definição	"... é um instrumento de grande importância ao dia dia do professor e aluno."
Direção escolar	"Definimos..."	a) Definição b) Utilização	"... Letramento Digital como aquisição de habilidades sociais e funcionais dos uso das tecnologias..."

Análise do questionário

A tecnologia faz parte do seu dia a dia? Mais especificamente na elaboração ou preparação de aulas, como você utiliza a tecnologia?

	Indicadores fraseológicos	Categorias	Definição
--	---------------------------	------------	-----------

		semânticas	
Professor A	"Sim."	a) Definição	"Utilizo para pesquisas para saber as novidades da ciência e aplicações dos conteúdos teóricos..."
Professor B	"Utilizo..."	a) Utilização	"Utilizo o computador para baixar vídeos, exercícios, e montar todo meu plano de curso..."
Professor C	"Sim..."	a) Uso	"... na elaboração das aulas. Normalmente faço pesquisas..."
Professor D	"Sim."	a) Necessidade	"Algumas vezes são elaboradas atividades que o aluno necessita dos meios tecnológicos para realiza-la..."
Professor E	"Sim."	a) Uso	"Uso a tecnologia para pesquisa e estudar e conseqüentemente na elaboração das minhas aulas."
Professor F	"Sim."	a) Utilização	"Na preparação de aulas, utiliza-se como principal ferramenta o computador para digitação..."
Professor G	"Sim."	a) Utilização	"Essa tecnologia ajuda na elaboração e preparação de aulas, pois através dela fazemos pesquisas..."
Professor H	"... não utilizo"	a) Não uso	"Faz parte do meu dia a dia, mas não utilizo diariamente em minhas aulas."
Direção escolar	"... são essenciais..."	a) Utilização	"... os instrumentos tecnológicos são essenciais na comunicação. Na prática docente utilizamos a tecnologia como consulta para melhor preparação das atividades..."

Análise do questionário			
<i>Você acha que internet, tablets, computadores, aplicativos e outras plataformas podem ser usados para estimular a imaginação dos alunos no ensino de língua inglesa? Qual é a sua posição diante disso?</i>			
	Indicadores fraseológicos	Categorias semânticas	Definição
Professor A	"Acredito..."	a) Possibilidade	"... pode ser produtivo se bem aplicado, mas não adianta levar os alunos para uma sala de computadores para fazer pesquisas sem sentido."
Professor B	"Com certeza!"	a) Interação	"Elas são as diferenças, em um mundo cheio de informação, onde o aluno atual está cada vez mais a frente da própria escola e do professor."
Professor C	"Sim..."	a) Interação	"... pois ao terem sua atenção mais relacionada ao mundo digital as novas gerações se sentem mais atraídas pelo mundo virtual."
Professor D	"Sim."	a) Utilização	"Quando utilizado de forma correta estes instrumentos contribuem não apenas para as aulas de língua inglesa, mas também para as outras disciplinas."
Professor E	"Sim."	a) Interação	"Como essa geração vive conectado dia e noite acho que seria uma oportunidade de estimular os alunos nos estudos."
Professor F	"Sim..."	a) Utilização b) Interação	"... não só a língua inglesa, mas qualquer outra disciplina. Quando possível faço uma ponte entre o conteúdo

			ministrado e programas que podem ser baixados no próprio celular, tornando a aula mais dinâmica..."
Professor G	"Sim."	a) Interação	"Todas essas ferramentas tecnológicas motivam os alunos a estudarem de forma mais dinâmica e interativa, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem."
Professor H	"Não..."	a) Não uso	"... esses acessórios são utilizados pelos alunos para tudo, menos para lhe ajudar em sua vida escolar."
Direção escolar	"Acreditamos..."	a) Utilização	"... estes instrumentos tecnológicos são importantes para a aprendizagem e assimilação do conteúdo da língua inglesa como também para outras disciplinas..."

Análise do questionário

Os professores conseguiriam obter resultados positivos não apenas nas notas, mas no desenvolvimento de habilidades e no engajamento dos estudantes com o uso desse método de ensino? Como você poderia definir?

	Indicadores fraseológicos	Categorias semânticas	Definição
Professor A	"Acredito que sim..."	a) Possibilidade	"... mas apenas com um planejamento adequado para tal fim."
Professor B	"Sim. (Em partes)"	a) Possibilidade	"Para aqueles professores que são ou estão abertos ao novo, sempre terá êxito. Porém a maioria não muda, não inova..."

Professor C	"Sem dúvidas!"	a) Interação	"Se logicamente de maneira lúdica esses dispositivos pudessem trazer interação maior entre alunos, professores e conteúdo, o desempenho da aprendizagem seria mais produtivo e eficaz."
Professor D	"Algumas vezes sim."	a) Possibilidade	"Tendo em vista que, as escolas públicas apresentam uma certa defasagem com relação a oferecerem a seus alunos e professores os instrumentos que norteia esta pesquisa."
Professor E	-	a) Sem resposta	-
Professor F	"Sim."	a) Interação	"... pois a era digital está presente no nosso dia-dia, principalmente na vida dos jovens, logo, ao utilizar essas ferramentas eles se interessam muito mais..."
Professor G	"Certamente"	a) Interação	"A maioria dos alunos acabam dominando essas novas tecnologias e isso facilita o seu engajamento e desenvolvimento de habilidades."
Professor H	"Não..."	a) Não acredita	"... eles usam esse instrumento apenas para acessar as redes sociais."
Direção escolar	"Acreditamos..."	a) Possibilidade	"... qualquer método inovador de ensino se pautado em objetivos definidos, auxilia na obtenção de resultados positivos no desenvolvimento de habilidades e competências..."

Análise do questionário

<i>Você se sente preparado, enquanto docente, no que se refere às práticas de letramento digital na educação?</i>			
	Indicadores fraseológicos	Categorias semânticas	Definição
Professor A	"Não."	a) Possibilidade	"Ainda não."
Professor B	"Um pouco."	a) Atualização	"Pois em minha formação sempre é exigido de mim a atualização no que se refere as TIC's. Porém é necessário que haja formação para os docentes, a fim de melhorar nossas capacidades."
Professor C	"Acredito..."	a) Possibilidade	"... Conseguiria trazer essa prática para minhas atividades."
Professor D	"Não."	a) Sem possibilidade	"Não."
Professor E	"Não."	a) Sem possibilidade	"Não."
Professor F	"... estou"	a) Possibilidade	"Apesar de não utilizá-la muito, estou, mas preciso de aperfeiçoar mais."
Professor G	"... preciso me aperfeiçoar..."	a) Possibilidade	"... Surgem com frequência novas tecnologias, e você acaba não dominando todas. Por isso, seria bastante importante que fossem criados cursos de capacitação."
Professor H	"Não."	a) Sem possibilidade	"... Tenho muitas dificuldades em usar esse instrumento tão importante."
Direção escolar	"... buscamos sempre..."	a) Possibilidade	"Não pertencemos à geração digital propriamente dita, convivemos e aprendemos com ela, pois como educadores buscamos sempre o aprimoramento..."

Análise do questionário			
<i>Você realiza alguma ação de inserção no letramento digital com seus alunos? Se sim, explique como funciona.</i>			
	Indicadores fraseológicos	Categorias semânticas	Definição
Professor A	"Creio que não exatamente o letramento digital..."	a) Utilização	"... mas utilizo os recursos digitais sim, mesmo que indiretamente."
Professor B	"Sim."	a) Utilização	"Por exemplo, as aulas televisionadas do tele-curso."
Professor C	"Sim."	a) Interação	"... quando os estimulo a pesquisarem na internet, acredito que assim contribuo para a aprendizagem extra classe."
Professor D	"Sim."	a) Utilização	"Apenas pesquisas na internet."
Professor E	"Não."	a) Não uso	"Não."
Professor F	"Sim."	a) Utilização	"... quando surge alguma dúvida de algum conceito químico nos alunos, ao invés de citar a definição, peço que eles pesquisem, estigando o aprendizado."
Professor G	"Sim."	a) Utilização	"Os estudantes utilizam a internet para pesquisas, seminários, usam aplicativos para leitura de livros digitais."
Professor H	"Sim."	a) Utilização	"... Eles utilizam algumas pesquisas sobre determinado assunto estudado em sala de aula."

Direção escolar	"Sim."	a) Utilização	"As ações de inserção no letramento digital que praticamos são buscas de informações e de orientações de aplicativos digitais que direcionem o conhecimento do aluno considerando que em sua grande maioria utilizam mais os instrumentos para tecnológicos para jogos e salas de bate papo."
-----------------	--------	---------------	---

Algumas ideias que os professores compartilham em relação ao letramento digital, apesar de muitos não saberem o conceito ou pelo menos terem uma noção de que é o letramento de fato, são bem parecidas, como por exemplo: "utilização de equipamentos digitais". "instrumento importante", "tecnologia", etc.

Os professores sabem da importância das tecnologias nos dias atuais, mas muitos, por não saberem manusear ou por nunca terem tido a oportunidade de utilizá-las de modo didático no ensino, acabam não se sentindo muito a vontade de falar sobre essa questão. Em alguns momentos, limitam essas noções ao uso de: computador, DVD, televisão, celulares, tablets, etc.

No cotidiano, a tecnologia se faz presente na vida dos entrevistados, seja no trabalho ou apenas como um passatempo, porém, para aplicar esses instrumentos na sala de aula os docentes não parecem muito preparados. O professor H afirma: "*a tecnologia*) faz parte do meu dia a dia, mas não utilizo diariamente em minhas aulas". Já o Professor G manifestou uma resposta positiva em relação à pergunta dizendo que, "essa tecnologia ajuda na elaboração e preparação de aulas, pois através dela fazemos pesquisas...". Apesar do Professor G não ter um conceito mais definido sobre o letramento digital, demonstrou ter uma noção sobre o uso da tecnologia. É essa falta de conceito mais definido, ou até mesmo a falta de motivação por parte do corpo docente da escola que acaba criando barreiras para a inserção dos alunos em relação às práticas que envolvem o letramento digital.

O professor B levantou uma importante discussão em relação à atualização desses instrumentos por parte dos professores que: "para aqueles professores que são ou estão abertos ao novo, sempre terá êxito. Porém a maioria não muda, não inova...".

A escola, apesar dos poucos recursos tecnológicos que disponibiliza, tenta ao máximo engajar os alunos em atividades que proporcionam o desenvolvimento intelectual. Portanto, a utilização de instrumentos tecnológicos seriam para apelar e despertar nos alunos a vontade de pesquisar e se atualizar no mundo que, de fato, proporciona liberdade de compartilhar ideias e trabalhos. Os instrumentos tecnológicos não surgiram para atrapalhar, mas principalmente para facilitar e poder ser muito úteis para ajudar no desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Nas aulas de língua estrangeira, a tecnologia pode ser inserida de forma simples. Com a ajuda do projetor e caixas acústicas, podemos, por exemplo:

- Reproduzir músicas, vídeos curtos ou documentários e imagens sobre o assunto que deseja trabalhar;
- Apresentar slides com textos curtos e palavras-chaves;

Na sala de informática da escola, podemos utilizar por exemplo:

- Os computadores para pesquisa e produção textual;

É possível também, com o avanço dos usos de tecnologias no ensino, trabalhar a leitura e produção de textos multimodais em língua estrangeira. Uma outra opção é a utilização de plataformas digitais para a aprendizagem como o *Edmodo* que é um recurso espelhado no modelo da rede social *Facebook* só que de escopo educativo que permite a continuação da interação fora da sala de aula. Essa ferramenta pode ser muito útil para, por exemplo, a elaboração de fóruns, nos quais os alunos podem se engajar em debates na língua alvo ao longo do dia; ver, compartilhar e comentar vídeos etc.

5. Considerações finais

No presente trabalho ressaltamos a importância das tecnologias nos dias atuais, na comunicação e nas relações sociais e os seus reflexos na educação. Os professores têm consciência dessas mudanças, porém, existe certa preocupação de como poderiam ou podem usar essas novas ferramentas em suas aulas.

Quando pensamos em tecnologia na escola, de fato, essa ideia já nos remete à necessidade de investimentos tanto em infraestrutura quanto na preparação dos professores para capacitá-los

em relação ao uso desses instrumentos. É possível imaginar, o quanto seria gratificante e interessante para os alunos serem imersos em uma realidade de ensino e aprendizagem altamente atualizada. Não seriam apenas alguns alunos beneficiados em relação ao uso dessas ferramentas, ou seja, todos os discentes e docentes da escola teriam melhores rendimentos e desenvolvimentos de projetos educacionais.

A partir da pesquisa diagnóstica empreendida na escola podemos considerar que os resultados foram satisfatórios, porque o grupo docente colaborou com o estudo e, de fato, acredita na mudança positiva em relação à inserção dos alunos em atividades que envolvem o letramento digital, além do estímulo a aprendizagem dos discentes no ensino de língua inglesa.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa inicial nos ofereceu um importante panorama a partir do qual é possível desenvolver diretrizes para o melhoramento e inserção de novas práticas de letramento digital na escola. Aspecto que será desenvolvido do aprofundamento do estudo de campo na escola em questão.

Referências

- CHAVES, Eduardo O.C. **O computador na educação e informática:** Projeto Educom. Rio de Janeiro, 1985.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva:** para uma antropologia do ciberespaço, Instituto Piaget, 1994.
- PATRIOTA, Solimar Silva. **Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0:** o que, como e por que ensinar. Hipertextus revista digital, 2012.
- MOREIRA, Carla. **Letramento Digital:** do conceito à prática. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2, Número 1.
- WEISS, A.M.L.*et al.* **Informática e os problemas escolares de Aprendizagem.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos . Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento:** conceitos e relações. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ATIVIDADES DE TRADUÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: “VONTADE DE SABER INGLÊS”

Raema Almeida Borges (UEPB)

1. INTRODUÇÃO

Durante a graduação, os professores em formação são incentivados constantemente a refletir acerca dos elementos que compõem o funcionamento do ensino em seu sentido global, como: estilos de aprendizagem do aluno, abordagens de ensino, material didático, avaliação e etc. Sabendo disso, o graduando passará a entender a práxis docente através do conjunto: professor, instrumentos e técnicas utilizados por ele, alunos e todo o contexto escolar.

Para tanto, para que o ensino-aprendizagem aconteça da forma mais efetiva possível é necessário que um dos instrumentos utilizados pelo professor - o livro didático (LD) - promova discussões que levem os alunos a desenvolver sua autonomia, forme um leitor crítico e abra portas para que o aluno tenha acesso às múltiplas línguas e gêneros do discurso. Dessa forma o aluno estará mais preparado para enfrentar o mundo globalizado.

Pensando nisso, buscamos refletir acerca de como a tradução é utilizada no livro didático “Vontade de Saber Inglês”, do oitavo ano - escolhido por algumas das escolas públicas de Campina Grande - buscamos mostrar as implicações dessa tradução no processo ensino-aprendizagem. O livro é da editora FTD, e tem como autoras a professoras Mariana Killner e Rosana Gemima Amancio.

O livro apresenta o selo de que foi avaliado pelo PNLD 2014²⁹. A partir de 1993 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, através da publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” UNESCO (1993). Por esse motivo, esperamos que o livro didático esteja coerente com os teóricos da tradução.

O Plano Nacional do Livro Didático apresenta uma proposta cujo objetivo é somar esforços para que a língua estrangeira ocupe seu lugar na atuação transformadora que cabe a escola (PNLD, 2014).

²⁹Plano Nacional do Livro Didático de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

Sobre o uso da língua materna na sala de aula, ou seja, o uso da tradução, as autoras do livro, Killner e Amancio (2014) falam:

[...] acreditamos que, se excluíssemos o uso da língua materna do material didático utilizado nas aulas de língua inglesa das escolas públicas, estaríamos ignorando uma importante ferramenta de comparação e de aprendizado dos alunos. Sem dúvida, esse uso da língua materna deve ser consciente, limitado a algumas atividades e deve ser reduzido gradualmente para que os estudantes de língua estrangeira tornem-se aos poucos, menos dependentes do apoio da língua materna (p.24).

A visão de língua e do papel da língua materna externadas pelas autoras do livro é fundamental para que possamos entender como elas irão trabalhar com a tradução nas atividades do livro. Utilizando como base o Plano Curricular Nacional, as autoras ainda acrescentam - PCN (BRASIL, 1998 *apud*. KILLNER E AMANCIO, 2004, p 24):

[...] o conhecimento que o aluno tem de sua língua materna são uma base importante na construção de significados em língua estrangeira, pois espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental o aluno esteja apto a construir conhecimento sistêmico e sobre como e quando utilizar a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.(p.24)

Por mostrarem essa concepção de tradução, as autoras explicam que nas primeiras unidades da coleção elas buscarão ativar a zona de conforto dos alunos fazendo uso da língua portuguesa em algumas atividades ou por parte do professor, já que elas acreditam que a língua materna dará todo o apoio para a construção da língua estrangeira e que esse apoio será gradativo à medida que os alunos forem ampliando a compreensão da língua estrangeira.

As autoras ainda alertam o professor que mesmo que os alunos se expressem em sua língua materna, ele (a) não pode deixar de escrever as expressões, frases ou palavras que eles usam no quadro, a fim de chamar a atenção deles para o conhecimento da língua em uso.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O livro possui dez unidades, com seções comuns, que são: *Let's get started* – corresponde a contextualização do tema que a unidade apresenta, seguido do *Reading Moment*, que apresenta um texto e traz um exercício sobre o texto, depois segue de uma seção chamada

The World of Words, que apresenta o vocabulário da unidade com diversos exercício e exemplos, depois há um “*Listening Moment*”, que compreende as atividades de *listening*, seguido do “*Conversation Moment*”, o momento em que os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias sobre o tema, e também um momento para maior interação entre o professor e os colegas, depois o livro retoma mais um momento de leitura, através do “*Reading Moment 2*” e por fim um *Writing*, em que os alunos irão produzir um gênero textual, com base naquilo que eles adquiriram durante a unidade, inclusive com o aporte das atividades de *reading*. A última seção corresponde ao “*Think about it*”, que introduz o tópico gramatical da unidade, e “*Reflecting on the unit*”, um tópico em que os alunos irão escrever sobre a unidade e seu desempenho.

Ao final de todos os volumes, encontram-se as seções *Dictionary*, *Appendix*, *Improve your reading*, Referências bibliográficas e a Lista de verbos irregulares.

Na avaliação do PNLD (*op.cit*) não é destacado nenhuma questão teórica ou atividade que fale da tradução, porém o PNLD expõe os objetivos de cada habilidade linguística (*reading*, *writing*, *listening*, *speaking*), como é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1988) que buscam favorecer a aquisição da língua estrangeira através do conhecimento prévio do aluno, valorizando o contexto. Portanto o livro ancora-se na corrente sócio-interacionista.

Ao analisarmos o livro didático tivemos a oportunidade de identificar os três tipos de definição desenvolvidos pelo estruturalista Jakobson (1958\2000), a do tipo (i) Intralingual: Que corresponde a interpretação de um signo verbal através de outros signos da mesma língua. Ex: Parafrasear. (ii) Interlingual: Que corresponde a interpretação de um signo verbal por meio de outra língua. Ex: De uma língua para outra. E a (iii) Intersemiótica: que corresponde a interpretação dos signos verbais por meio de signos não verbais. Ex: um texto escrito traduzido para música, filme ou pintura. Para delimitar nosso trabalho, escolhemos analisar a unidade 1 do livro. Para isso, foram analisadas duas atividades dessa unidade.

A partir da análise feita, percebeu-se que algumas das atividades envolvendo tradução, não só se encaixavam nas categorias de Jakobson, mas também envolvem duas (ou as três) categorias estabelecidas pelo teórico.

3. ANÁLISE

A atividade 1 (Figura 1, abaixo), na abertura da unidade, da página 07 do livro ‘Vontade de Saber Inglês’, trabalha as habilidades de leitura. Nessa atividade o aluno observa as imagens

do texto, que é composto por linguagem verbal e não-verbal. Assim, depois de realizada a tradução do texto (2 imagens da revista *vogue* + definição de *vogue* em inglês), os alunos estarão mais preparados para responder as perguntas sobre o texto, depois que interpretaram o texto, e colheram as informações mais geral a mais específicas, como propõe o PNLD.

Como são sugeridos no manual do professor, nessa atividade, os alunos provavelmente irão identificar que o texto fala de uma revista de moda quando identificarem o formato do layout, cores, fonte da revista, as roupas, modelos e etc, ainda observará a diferença da época de publicação entre uma revista e outra, os alunos irão interpretar o texto através das duas imagens de maneira não verbal.

Essa transposição, que é feita de elementos linguísticos verbais para não verbais (e vice e versa), caracteriza o trabalho com a Tradução Intersemiótica, pois os alunos deverão fazer uma leitura das imagens para interpretar as ações, expressões faciais, pano de fundo das imagens e os próprios personagens descritos na imagem, para que assim possam responder às questões do texto. Esse tipo de atividade demanda um conhecimento prévio de mundo por parte dos alunos para que eles possam decodificar as imagens de uma maneira geral. Para isso Gerhard (2011, p.205 – 206) mostra através de sua teoria, a ideia de que esse conhecimento externo irá influenciar na boa execução do que foi proposto pela atividade e para a compreensão do texto.

Figura 1 – Atividade 1 do livro *Vontade de Saber Inglês*.



Fonte: - Vontade de saber inglês, 1 / Mariana Killner, Rosana Gemima Amancio - 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2012.

Outra atividade trabalhada com o auxílio da categoria de Tradução Intersemiótica de Jakobson foi a Atividade 3, da seção *The World of Words* (Figura 2, abaixo), da página 9 do livro. A atividade é uma atividade de *listening* que trabalha como vocabulários relacionados a tipos de roupas, de maneira que os alunos escutam os itens mencionados e marcam as imagens que mostram as roupas que **não** foram mencionadas no *listening script*.

Esse tipo de atividade também demanda o conhecimento prévio do aluno acerca do vocabulário sobre roupas que, provavelmente, o aluno já conhece em sua LM. A ação de ver uma imagem e relacioná-la a uma palavra caracteriza a Tradução Intersemiótica, por haver uma transposição de sentidos de um signo não-verbal para outro signo verbal.

Ainda nessa atividade, as categorias de tradução Interlingual e/ou Intralingual serão trabalhadas. Pois, para a explicação do conteúdo “*clothes*”, o professor irá, provavelmente, descrever as roupas e distribuir aos alunos a tarefa de relacionar as imagens aos seus respectivos nomes. O uso da tradução Interlingual ou Intralingual vai depender da metodologia do professor e

da sensibilidade do mesmo ao identificar se o nível da turma é adequado à tradução Intralingual que, nesse caso, seria a explicação do conteúdo do livro, na própria língua inglesa.

Há uma grande chance de o professor usar a categoria de tradução Interlingual, tendo em vista que os alunos estão no início do aprendizado de outro idioma e que possivelmente terão dificuldades em entender as diretrizes dadas pelo professor em outro idioma. De acordo com Cervo (2003) quando o professor explicar algo para ajudar o aluno a entender um enunciado na outra língua, ele faz uso da tradução explicativa. Nesse momento é importante que ele construa um contexto e não traduza as palavras isoladamente. O professor deve alertar o aluno para o emprego da palavra e não para a compreensão imediata do termo.

Nessa atividade também foi observado outra característica comum ao longo das atividades coletadas. Os enunciados das atividades em geral fazem uso da categoria de tradução Intersemiótica, pois trazem signos não verbais que facilitam a compreensão do que é demandado ao aluno. Por exemplo, nessa atividade (figura 2) os alunos teriam que observar a palavra destacada “*not*” para que dessa forma compreendesse o que o enunciado demanda, podendo ainda fazer uso da tradução Interlingual, já que é uma palavra cognata e muitas vezes, já familiarizada pelos próprios alunos.

De acordo com Souza (2002), a participação dos cognatos na compreensão leitora, relacionadas às estratégias de leitura – *skimming e scanning* auxiliam na predição e verbalização do conteúdo lido. Os cognatos “formam um instrumento valioso na ativação de esquemas necessários à leitura de textos em língua inglesa (*op.cit*)”. Nesse sentido, quando o professor ensina a definição dos cognatos, isso auxilia o aluno no uso da tradução de textos, por exemplo, funcionando como uma estratégia facilitadora desse processo.

De acordo com Alford (1999) a tradução como exercício didático é talhada por comparação e contraste entre a língua materna e a língua alvo, ou vice-versa. De acordo com o pesquisador (*op.cit*), no trabalho tradutório, o aprendiz ganha consciência dos aspectos semelhantes e diferentes entre dois sistemas linguísticos e pode, assim, ter noções de regras, aspectos e modos de funcionamento da língua portuguesa, mas fica também a conhecer aspectos e modos de funcionamento comuns aos dois sistemas linguísticos. Ele diz (1999, pag.231):

Atividades de tradução, que exigem um exame minucioso de vocabulário, estruturas e discurso (uma linguagem significativa que ocorre em unidades coerentes maiores do que frases) podem sensibilizar os alunos

para diferenças entre as duas línguas que podem ser muito menos evidente se todo o trabalho é realizado no TL.³⁰ (Tradução minha).

Além disso, a atividade de *listening* ocorre em conjunto com a atividade de *reading*, a primeira questão de leitura do texto dará o suporte ao aluno para o desenvolvimento da segunda – ouvir o áudio do texto - isso porque a atividade de leitura permite o aluno visualizar a escrita das palavras, que por muitas vezes facilita a tradução feita pelo aluno, já que os alunos sentem mais dificuldade em entender a pronúncia das palavras em inglês, fazendo com que a atividade de *listening* também seja facilitada. O professor (a) poderá auxiliar o trabalho do *listening* ao trabalhar com repetição através do texto, depois que eles conseguirem identificar as roupas e acessórios mencionados.

Figura 2 – Atividade 3 do livro Vontade de Saber Inglês



Fonte: - Vontade de saber ingles, 1 / Mariana Killner, Rosana Gemima Amancio - 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2012.

Nessa atividade a professora poderia também utilizar-se da Tradução Intersemiótica, como: apontar para a farda dos alunos, e explicar, por exemplo, o que é um *short*, *shirt* and *shoes*, desenhar no quadro as roupas relacionado aos nomes em inglês, ou ainda como o livro sugere, o professor poderia pedir ao aluno consultar para página 114 (Figura 3 abaixo) - o dicionário do

³⁰Translation activities, which require close scrutiny of vocabulary, structures and discourse (i.e meaningful language as it occurs in coherent units larger than sentences) can sensitise learners to differences between the two languages that may be much less apparent if all work is conducted in the TL. Allford (1999, pag.231)

livro – para que dessa forma o aluno aprendesse as roupas em inglês através da tradução Intersemiótica, já que eles também iriam associar à figura a palavra e ainda aprender a pronúncia através do *listening*, o ideal era que esse momento fosse feito depois da discussão do texto (*pre-reading*) e antes da leitura.

Essas estratégias de tradução como vimos, auxiliam a aprendizagem do aluno. Outra estratégia que o livro oferece nesta atividade, é a divisão do texto, que infere roupas utilizadas por *Boys* e roupas utilizadas pelas *Girls*. Como normalmente essas duas palavras fazem parte do conhecimento prévio do aluno na língua inglesa, eles poderão deduzir a partir da tradução Intralingual e reportar essa tradução a professora através da tradução Interlingual.

Figura 4 - Dicionário do livro Vontade de Saber Inglês.



Fonte: - Vontade de saber ingles, 1 / Mariana Killner, Rosana Gemima Amancio - 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2012.

De acordo com Pegenaute (1996), a tradução, como vimos, ajuda no aperfeiçoamento do idioma estrangeiro e do materno, ajuda no momento da leitura, além de que exige dos alunos uma leitura atenta, já que os alunos fazem parte do processo ensino-aprendizagem, como participantes mais ativos e participativos.

Assim, devemos ver a tradução no ensino de LI (língua inglesa) como uma ferramenta facilitadora, que se realizada da maneira correta no âmbito pedagógico promove um ensino mais criativo e didático.

A tradução realizada pelo aluno, como referido pelas autoras do livro, foi muito recorrente durante todas as atividades apresentadas, isso porque de acordo com Zurrta (1997) nos níveis iniciais o “aluno traduz tudo ou quase tudo” (*op.cit, p.137*), ou por repetição, ou por exercícios. O aluno sempre que precisar expressar-se em LE fará o uso da tradução e quando ele for atingido os níveis mais avançados, ele vai utilizar menos a tradução e pensará mais na língua-alvo, já que se tornará mais fluente, mesmo assim ainda usará a tradução em alguns momentos. Por esse motivo esse estudo se torna ainda mais relevante, pois tivemos a oportunidade de observar essa recorrência ainda mais nessa pesquisa.

4. CONCLUSÃO

Na atualidade, a tradução, por vezes, é vista com “maus olhos”, por causa da abordagem comunicativa defendida como o modelo mais adequado para o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Essa abordagem defende a ideia de que o aluno deve procurar pensar e falar na língua estrangeira para que consiga aprendê-la efetivamente. Apesar disso, como foi exposto, o aluno sempre fará uso da tradução e só é capaz de construir significados em outra língua a partir do conhecimento na sua primeira língua.

O problema ocorre quando a tradução é utilizada de forma errada. A tradução é falha quando ela é descontextualizada, metódica, decorada e com o único objetivo de aprender a gramática da língua, como foi mostrada através do Método Gramática Tradução (GT). Porém, o bom uso da tradução, como ferramenta pedagógica, facilita a aprendizagem do aluno e como abordado nessa pesquisa, é totalmente válida. De acordo com Cervo (2003) a tradução pedagógica se difere da tradução profissional, pois ela visa à aquisição da LE e vem para reforçar a linguagem do aluno e não comunicar um texto traduzido.

Concluimos, então, que essa pesquisa nos fez entender que o uso da tradução faz-se necessário e o aporte teórico nos ajudou a refletir como utilizar essa tradução de forma eficaz na sala de aula. Como apontado por Lucindo (2004) “Os exercícios de tradução ajudam na conscientização da linguagem ideal de cada tipo de texto, ajuda na formação de consciência crítica da cultura da LE, e promover um reequilíbrio de poder em sala de aula”. O livro demonstrou esse papel e apresentou coerência com esse e outros teóricos da tradução, apresentou atividades bem desenvolvidas e forneceu ideias ao professor de como usar a tradução em sala de

aula, além de que cumpriu com os objetivos propostos pelos ‘exercícios de tradução’ de Lucindo (*op.cit*).

Nesse sentido, o livro funcionou como uma ferramenta positiva para a prática docente de LI. Constatamos ainda, a importância do PNLD para elaboração do livro didático e de como este pode orientar bem o professor no processo de tradução quando é bem orientado e bem fundamentado.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J.A and M.L.FIELD. **From Reader to Reading Teacher**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ALLFORD, DOUGLAS (2003), “Translation in the communicative classroom” in Pacler Norbert (ed), *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*, Londres, Routledge, pp.230-251.

_____. (1998) “*La traducion en la enseana comunnicativa*” In: *Cable: revista de didactica del espanol como lengua extranjera*, Madrid, p. 42-45.

_____. (2004) *Vontade de Saber Inglês: EFTD*, pg.5-10.

SOUSA (2002) **A importância dos cognatos na leitura em Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Departamento de Língua Estrangeiras.

CERVO, I.Z.S. (2003) **Tradução e ensino de línguas**. Brasília. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

PEGENAUT, L (1996) “*La traducion como herramienta didactica*” In: *Contextos*, p.27-28, *Madrid*.

JAKOBSON, Roman. **On Linguistic Aspects of Translational**. In: Venuti, Lawrence (ed.). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2000. p. 113-118.

LUCINDO, E. S. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Em: <http://www.scientiaintraductionis.ufsc.br/ensino.pdf>, acessado em abril de 2016.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC, 1998.

ZURRITA NAVARRETE,P. (1997) “La traducción explicativa y La traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.” In: FELIZ FERNANDES (Ed): Málaga, CEDMA, p.133-139.

Grupo de Discussão 11:

ESTUDOS DE LITERATURAS CONTEMPORÂNEAS

A CONSTRUÇÃO DO ROMANCE PÓS-MODERNO EM *JULHO É UM BOM MÊS PRA MORRER* (2015)

Paulo Ricardo Ferreira Pereira (UFCG)³¹

Ilonita Patricia Sena de Souza (UFCG)³²

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta estudos sobre a construção do romance pós-moderno na obra do escritor pernambucano Roberto Menezes, *Julho é um bom mês pra morrer*, publicado no ano de 2015, Editora Patuá. Para tal, o tema a ser explorado analiticamente no referido artigo refere-se, em especial, à presença feminina que permeia a obra literária integralmente.

Objetivamente, o presente trabalho visa demonstrar como se caracteriza a referida obra romanesca sob a perspectiva do romance pós-moderno, a partir do estudo da construção das personagens femininas na narrativa. Dessa maneira, nosso foco de análise consiste nas concepções psicanalíticas e sociais acerca da referida obra. Para tal, nos fundamentamos teoricamente nos estudos de Elaine Showalter (1994), Bauman (2000), Stuart Hall (2005) e Mauro Rosso (2004).

Nascido em 1978, em Pernambuco, Roberto Menezes da Silva, autor do romance *Julho é um bom mês pra morrer*, integra a grade de professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) do campus acadêmico de Física. Atualmente, possui quatro outros livros publicados:

³¹ Graduando no Curso de Letras–Língua Portuguesa da UFCG. É aluno bolsista do PIBIC/CNPq, e-mail: paulobtw@live.com

³² Graduada em Letras–Língua Portuguesa, pela UFCG, e ex-bolsista do PIBIC/CNPq. E-mail: ilosenna_12@hotmail.com

Pirilampos Cegos, romance publicado em 2007; *O Gosto Amargo de Qualquer Coisa*, romance publicado em 2008; *Despoemas*, seu primeiro livro de contos, publicado em 2011; E, seu penúltimo romance, *Palavras que devoram lágrimas*, publicado em 2013. Menezes, além de escritor e leitor assíduo, possui doutorado em Física, faz parte do Clube do Conto da Paraíba e é um dos criadores da feira literária FLIPOBRE – feira literária transmitida simultaneamente na plataforma de vídeos YouTube, gratuitamente. Em 2011, o escritor pernambucano foi vencedor do Prêmio Literário José Lins do Rego.

Em *Julho é um bom mês pra morrer*, Menezes nos apresenta a estória da jovem Laura e sua relação com seus fantasmas do passado, adentrando-nos em sua mente conflituosa em meio as peripécias da vida. Na obra de cunho confessional-documental, ela expressa-se através de breves palavras alocadas em blocos de anotações eletrônicos que, *a priori*, seriam enviados para a sua mãe, Lucy, que a largara ainda quando criança por motivos desconhecidos. Na obra, Laura depara-se com um ultimato judicial informando-a sobre uma nova construção imobiliária no terreno em que o seu prédio está situado. Em meio a tudo isso, a personagem decide trancafiar-se em seu apartamento-bunker, discorrendo, em seu fiel laptop, sobre a sua trajetória *domquixotiana* a procura de sua mãe e em busca de sua própria identidade. A narrativa constrói-se sob uma perspectiva não-linear que possibilita avanços e recuos narrativos, provocando a vertigem em que a personagem-narrador Laura está imersa no próprio leitor.

Na obra literária, Menezes utiliza uma narrativa não-linear que possibilita avanços e recuos narrativos, provocando a vertigem em que a personagem-narrador Laura está imersa no próprio leitor. Na referida obra, Menezes utiliza-se de uma narrativa acessível para todos os públicos, buscando democratizar a literatura enquanto cultura popular (MENEZES, 2016), a começar por sua caracterização da escrita, desprendendo-se de formas tidas como cultas-eruditas ao adaptar sua escrita para uma linguagem convencional do cotidiano, principalmente entre os juvenis.

Fundamentação teórica

Ao longo da história, a figura feminina foi sendo associada as atividades restritas aos cuidados domésticos e familiares, resquícios de toda uma herança patriarcal socialmente

estabelecida. Enquanto os homens eram bem instruídos através da educação, tanto a formal quanto a informal, as mulheres ficavam restritas aos cuidados domésticos, sendo, muitas das vezes, impossibilitadas de ingressarem na educação regular e, quando ingressada, seus estudos eram referentes a condutas familiares.

A partir desta sufocação social, as mulheres sacrificavam as suas próprias identidades ao tornarem-se inferiores no cerne da hierarquia familiar, perdendo-se de si mesma, submergindo na aceitação dos valores hegemônicos sociais. Conforme esta hierarquia social, Bourdieu pontua que,

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura masculinos, e longos períodos de gestação, femininos (BOURDIEU, 2012).

Em meio a esta cultura hegemônica, as mulheres passaram a lutar em busca de um lugar socialmente estabelecido, a partir de meados da década de 60, no qual não fossem vistas como figurantes e segundo plano dos homens, visto que as suas condições eram especificamente como objeto maleável, sendo moldadas convenientemente de acordo com a figura masculina.

Segundo Oliveira (2008, p.1), a partir da década de 60, as mulheres passaram-se a enxergar como autoras de si mesmas, como donas de um discurso próprio e, por conseguinte, donas de suas próprias decisões referentes a sua vida.

Esse reflexo de não atribuir voz a própria mulher refletiu-se também na História da Literatura, visto que nesta os nomes representativos das mulheres escritoras contempladas pelos manuais literários eram poucos. Entretanto, como assevera Zolin (2005, p.3), com as contribuições da crítica feminista, surgida por volta de 1970, no contexto do feminismo, emerge-se uma tradição literária feminina, antes ignorada pela História da Literatura.

Historicamente, é neste período entre 1970 e 1980 que surgem diversas publicações de autorias femininas, abrindo, conseqüentemente, “uma tradição para a literatura da mulher no

Brasil, gerando um sistema de influencias que se fará reconhecido na geração seguinte” (VIANA, 1995, p.172 *apud* ZOLIN, 2005, p.3).

É neste contexto sócio-histórico que a mulher passa a ocupar um novo lugar na sociedade, no qual reflete-se no estado atual. A partir desta visibilidade da mulher como produtora de seu próprio discurso, a crítica literária, antes sob o domínio do gênero masculino, passa a dar espaço para as mulheres, inserindo-a na historiografia literária, seja ela representada por si própria, seja representada pela perspectiva masculina.

As obras pós-modernistas surgem como aporte para este cenário em ascensão, pois, através da produção de obras romanescas consideradas pós-modernas, há a inserção de aspectos antes não encontrados nos textos literários. Como acentua Ribeiro (2006, p.33), “os romances pós-modernos desejam contestar os modos culturais dominantes, dando voz a manifestações anteriormente consideradas marginais.” Nas produções pós-modernas, deparamo-nos com obras que apresentam novos estilos, novos registros, novas vozes (RIBEIRO, 2006, p.33).

No Brasil, as narrativas pós-modernistas tiveram um crescimento significativo nas décadas de 1980 e 1990 (SALES, 2010, p. 14), trazendo novos traços e novas reavaliações literárias. Para Sales (2010, p. 14), estas novas tramas são elaboradas a partir da transferência de escritores para o universo ficcional.

A partir das considerações de Ribeiro (2009), a ficção pós-moderna tem como interesse, também, a natureza dos fatos ou acontecimentos narrados. Ainda segundo a autora, a narrativa apresenta a flexibilidade de interpretação, sendo esta subjetiva ao leitor. Para ela,

Nessa nova forma de narrativa, tudo pode e deve ser questionado. Os romances não surgem para explicar, mostrar ou dar respostas prontas, eles subvertem, questionam, problematizam tudo aquilo que os romances históricos tradicionais e o senso comum davam como certo e já estabelecido. Essa atitude questionadora dos romances pós-modernos, que é mostrada no texto e na sua estrutura, além de permitir que o leitor construa uma interpretação própria sobre o que é narrado, forma uma autoconsciência em relação aos processos envolvidos na sua criação e na sua constituição (RIBEIRO, 2009, p.80).

Metodologia

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de natureza 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”.

Procuramos analisar o objeto na linha da descrição e interpretação, ou seja, tornando improvável uma postura neutra do pesquisador. Como assevera Pêcheux (1982, p. 55): “não se constitui em duas fases sucessivas, mas de uma alternância, de um batimento, não implicando que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se ‘entremisturar’ no indiscernível”.

Resultados e discussões

O romance pós-moderno apresenta aspectos que o particulariza. A partir de Ribeiro (2009) dispomos estas características em tabela, comparando-as com o romance analisado.

Características da narrativa pós-moderna segundo Ribeiro (2009)	<i>Julho é um bom mês pra morrer (2015)</i>
As personagens marcadas no antigo modelo não têm mais função ou são atacadas ironicamente.	–
Os protagonistas dos romances pós-modernos são os marginalizados, os excêntricos que passam a ter maior destaque por serem mais interessantes, já que apresentam tipos históricos e sociais das grandes massas.	X
Os marginais condicionam a focalização	X

e podem figurar como principais.	
A instabilidade da focalização mostra a precariedade do passado, facilitando o surgimento de múltiplas perspectivas, além de problematizar o conhecimento da história, favorecendo o surgimento de reflexões sobre questões dadas como certas.	X
A descrição detalhada pode incorporar-se, mas a situação não é importante, ou seja, aos detalhes não é dada significação.	X

Como podemos perceber, a narrativa de Menezes (2015) apresenta quase todos os aspectos mencionados por Ribeiro (2009), aspectos estes que a caracterizam como uma obra pós-moderna, sobretudo pelo seu subjetivismo, sendo este predominante nos capítulos finais do texto literário, e pela ruptura do espaço-tempo na sua narração em 1º pessoa. Quando ao seu carácter subjetivista, Ribeiro (2009, p.7) acentua que,

Podemos observar que os romances pós-modernos não fecham a possibilidade de leitura e interpretação de um texto, diferentemente dos romances históricos tradicionais que apresentavam uma história com começo, meio e fim, recheada com uma ideologia, servindo, na maioria das vezes, como forma de dominação intelectual das classes (RIBEIRO, 2009, p.7).

Quanto à sua narração, a qual possibilita a ruptura do espaço-tempo, destacamos a figura a seguir, elaborada pelo próprio autor do livro, a qual exemplifica a construção estrutural da narração da obra literária:



Fonte: Figura elaborada pelo próprio autor do livro, Roberto Menezes (2015).

Como se observa na figura acima, na linha do tempo da vida de Laura se evidencia outro aspecto interessante da narrativa: a construção do tempo. Fica claro o embate entre passado e presente, ambos se misturam aquele que já não existe mais, no entanto, através das experiências vividas pela personagem influenciam e moldam o presente juntamente com caracterização da sua identidade, quem ela foi e é. O emaranhado de datas pode parecer confuso inicialmente, mas ao final nos dá uma visão panorâmica de toda a narrativa.

Um outro aspecto abordado nas obras pós-modernistas é a caracterização das personagens por elementos psicossociais, sobretudo nas obras literárias e nos textos fílmicos. No texto de Menezes (2015) percebe-se, em verdade, a construção da personagem Laura através de aspectos psicanalíticos e, também, por aspectos sociais.

Do ponto de vista psicanalítico, a personagem Laura caracteriza-se por ser uma das personagens mais intrigantes da trama. Além de tecnicamente ser uma personagem narrador-protagonista, o enredo é entrelaçado em torno da sua persona e entre a ausência de sua figura materna – a sua mãe, Lucy. Os conflitos que permeiam sua mente afetam o desenvolvimento da trama interiormente e exteriormente, de modo que todos as personagens estejam conectadas a fatores e condições inerentes à ambas personagens.

Ao decorrer da obra, Laura corrompe-se cada vez mais pela busca de uma imagem materna. A partir desta procura por uma representação materna, que ela sequer encontra na própria avó, Dona Noêmia, Laura utiliza-se do uso efetivo de drogas ilícitas –MDNA, maconha, pó, LSDetc – e de drogas licitas – álcool, cigarro, rivotriletc – como válvulas de escape da sua realidade, afim de distorce-la em favor da apariçãode sua mãe, Lucy.

Ao menos tempo em que Laura utiliza as drogas como escapismo de sua realidade, as drogas também refletem a destrutividade da própria personagem, representando a degradação gradativamente e linear de si mesmo.

Segundo Telles (2009, p.1), para a psicanálise, as ações de destrutividade e sexualidade são consideradas as duas forças em permanente conflito que, por conseguinte, movimentam o psiquismo. Pois, como assegura Telles (2009),

Elas são simbolizadas e estruturadas em dois momentos cruciais: a partir das vivências primárias pelo contato com a mãe e, posteriormente, na configuração triangular edipiana. Para que a transição do primeiro para o segundo momento possa chegar a bom termo, é imprescindível que o sujeito passe pela castração simbólica, que o faz sair da relação indiscriminada e fusional com a mãe e aceitar o outro, com suas diferenças, entre elas e da maior relevância, a diferença sexual (TELLES, 2009, p.1).

Esse processo de castração, na relação mãe e filha, aparenta não ter sido efetivamente concluído entre Laura e Lucy, o que culminara com a busca insaciável de Laura por sua própria identidade, identidade esta que só seria concebida a partir da identidade de sua própria mãe. Esta relação identitária entre ambas se torna um outro conflito biopsicossocial: em determinado momento do livro, Laura postula-se ter se tornado o reflexo de sua mãe, “*Lucy, você foi mãe no momento que não precisava, quando me arrancou daquele batismo malogrado, virei o seu espelho*” (MENEZES, 2015, p.206, grifos nossos). No entanto, Laura esqueceu que todos nós nascemos originais e morremos cópias (JUNG).

Laura tornara-se uma cópia fidedigna de sua mãe, tanto fisicamente quanto psicologicamente, como pontua a personagem Maria Valéria Rezende³³: “Olhar pra você é um déjà vu. O queixo, a boca, os olhos, o cabelo, até os trejeitos dos dedos. Parece que herdou a

³³ Personagem inspirada propriamente na escritora homônima brasileira.

ansiedade dela também. (...) Eu olho tua cara e parece que voltei no tempo” (MENEZES, 2015, p.126-127).

Embora negue nas breves páginas finais de sua carta eletrônica confessional-documental, Laura atribui suas características de personalidade a sua vóinha, vulgo Dona Noêmia: “Sou a senhora, vóinha, sempre fui. Não fugi como a outra lá. Sou que nem a senhora” (MENEZES, 2015, p.213).

Diante destas colocações, ao autointitular-se enquanto espelho de sua mãe desaparecida e, posteriormente, negar-se, percebemos que Laura possui nuances do transtorno de bipolaridade, além de ser influenciada por outros a ter determinado comportamento social ao longo da obra – como consta no fragmento: “Depois desses meses só andando com a galera mais velha que conheci através de Gustavo, *comecei a ter comportamento de gente mais velha*, tanto que quando cheguei na feirinha, me senti assim” (MENEZES, 2015, p.138, grifos nossos) – e negá-los, enfatizando que “não influencio, nem sou influenciada” (MENEZES, 2015, p.212).

No que se refere a sua sexualidade, Laura está sempre em busca por sua satisfação sexual, a fim de preencher as suas tensões internas, causadas pela ausência de uma figura materna, através de relacionamentos líquidos (BAUMAN, 2000) típicos de um mundo pós-moderno, deparando-se com sentimentos amorosos entre homens e mulheres frente a sua dualidade sexual, a bissexualidade. Em contrapartida, a sua irmã, Lara, transfere os seus sentimentos afetivos, também em decorrência da ausência de uma figura materna, para uma relação platônica com o seu Mestre Luciano, desviando-se psicologicamente da perda de uma figura importante para a sua construção de identidade.

Seguindo estas leituras psicanalíticas, a partir da sexualidade feminina, Laura implica em uma possível “genealogia da loucura” quando afirma que,

O que tenho em mim deve ser uma prima ancestral da loucura. Algo sem nome, ou que não tem sentido nomear. E isso, sim, não nego, é contagioso. E quem quiser pode me chamar assim, Laura louca, filha de Lucy louca, neta de... Qual o nome de sua mãe, Lucy? Lembrei. Laura louca, filha de Lucy louca, neta de Sylvialouca (MENEZES, p.37, grifos nossos)

Laura retorna aos conceitos da psicanálise, nos quais pontuam a histeria como um mito demonológico que perpassa gerações através da sexualidade feminina.

Nos seguintes fragmentos literários, percebemos também que a personagem Laura possui sintomas do transtorno de personalidade antissocial, além das nuances de sintomas depressivos:

(...) De duas e vinte da tarde, cheguei em Bayeux. Não daria mais pra almoçar com voíinha. Sem problema, se eu me apressasse chegaria bem na hora de pegar o café da tarde fervendo na panela. Retirei minhas malas e corri pra pegar um táxi. Quando o motorista me perguntou pra onde, hesitei e pedi pra ele vir direto pra cá. Porra, eu tava focada pra ir ter com voíinha; *aí na hora bateu uma tristeza profunda, não queria falar com ninguém, uma decepção, sei lá*. Nem desfiz as malas, trouxe tudo pra cá pra dentro, tranquei a porta, tirei o telefone da tomada, tomei o resto da cartela de rivotril, tranquei a porta e *desabei*. (MENEZES, 2015, p.148, grifos nossos)

E,

Dormi por dois dias, um sono profundo, sem sonho. Minha mente precisava desse descanso. Só voíinha sabia que eu tava de volta. Meu pai e Douglas quase enfartaram quando no começo da tarde do *terceiro dia, saí do quarto*. “Meu deus do céu, isso é uma assombração?!”, Douglas não perdeu a piada. Não tiro a razão dele, *Laura morta viva*, sua cara era de espantar criancinhas. (MENEZES, 2015, p.149, grifos nossos)

Finalmente submersa em sua própria consciência (ou na ausência dela), Laura reafirma os transtornos pontuados, ao regressar em pensamentos sobre etapas de sua trajetória, pontuando que

Digito letra por letra numa paciência que não mais respeita tempo. Estiou em mim. Tudo negro, tudo claro, observo tudo o que fui, e *não sinto nada*. *Meus sentimentos se foram*. *A solidão me faz companhia* sem abrir a boca. Tou só, e não é de hoje. Subi até essa torre de falso marfim, até esse farol e desliguei as luzes. (MENEZES, 2015, p.212, grifos nossos)

Em seu trágico ato final, Laura encontra um jeito de regressar ao tão almejado colo de sua mãe: trancafiando-se em seu quarto, tornando-o uma redoma simbolicamente da figura do útero materno, tal qual propunha o célebre neurologista Sigmund Freud em suas postulações: o ser humano origina-se do inorgânico e, durante toda a sua vida, apresenta uma pulsão de retornar ao estado de ser nada. Na busca pelo equilíbrio biológico perfeito (homeostase), os seres humanos possuem uma atração instintiva pelo útero – simboliza o nascer – e pelo túmulo – o morrer (FREUD *apud* TOSO, 2012).

Diante destes instintos, o ser humano luta em vida, inutilmente, pelo fim de suas tensões internas. Na obra, Laura luta em vida pelo fim de seus conflitos internos, buscando a sua felicidade através de uma odisséia em um mundo pós-moderno, e, acima de tudo, pela busca de

uma figura materna, transferindo esta relação afetiva para outras *personas*—a exemplo da personagem Teresa – através de relações líquidas que a cercam (BAUMAN, 2000). Ao isolar-se em seu quarto com todas as janelas e portas retiradas, Laura se torna um ser híbrido com a demolição da estrutura edificada, difundindo-se em meio ao concreto do prédio.

Laura já havia desabado, submergindo em meio a sua solidão melancólica antes mesmo da demolição de seu prédio. Laura boba, Laura mumificada e Laura morta-viva, não coexistem mais: desabaram-se juntamente com o cair do prédio, caindo em um breve entardecer no destino, como uma fruta podre desaba de uma árvore de tão madura. Como enfatiza Dona Noêmia,

(...) Um falatório sem fim por causa desse prédio. Duas torres pra cá, duas torres pra lá. Tou com quase cem anos e nunca vi nada nesse mundo que não caia. Tudo um dia desaba”, Tudo voínha?, “Tudo sim. Umas coisas de fora pra dentro, outras coisas de dentro pra fora. Tirando Deus e o Sol, tudo desaba. (MENEZES, 2015, p.18-19).

Considerações finais

Em *Julho é um bom mês pra morrer*, percebemos que o romance constrói-se a partir da representação da figura feminina. Na narrativa, Roberto Menezes utiliza as noções de escrita de si e do psiquismo bioficcional perante a própria personagem-narrador, inserindo-se, dessa forma, nos preceitos do romance pós-moderno, sobretudo pela representação das vozes femininas desenvolvidas, de forma recorrente, no texto literário.

No texto literário, deparamo-nos com uma narrativa que apresenta a ruptura do espaço-tempo, sendo este um dos aspectos das obras pós-modernistas, a qual possibilita a vertigem da personagem no leitor, caracterizando-o como ativo no processo de leitura e interpretação. Em suma, o texto literário de Menezes (2015) constitui um olhar diferenciado: o olhar das minorias, sobretudo sob a ótica do "estar" no mundo (ROSSO, 2004).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BELLIN, Greicy Pinto. *A crítica literária feminista e os estudos de gênero: um passeio pelo território selvagem*. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, Norma de Souza. *Resenha de “Julho é um bom mês pra morrer de Roberto Menezes – Editora Patuá*. Disponível em: <<http://normadaeducacao.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 4 junho 2016.

MENEZES, Roberto. *Julho é um bom mês pra morrer*. São Paulo: Patuá, 2015.

OLIVEIRA, Filipe da Silva. *Literatura de Autoria Feminina*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/>>. Acesso em: 13 julho 2016.

RIBEIRO, Rejane de Almeida. *Aspectos dos romances históricos tradicional e pós-moderno*. Disponível em: <<http://www.faer.edu.br/revistafaer/>>. Acesso em: 05 outubro 2016.

_____. Pós-modernismos. In: *O pós-moderno e a relação entre Literatura e História em “RunningDog”, de Don DeLillo*. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/>>. Acesso em: 05 outubro 2016.

ROSSO, Mauro. *Escrita Feminina*. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/>>. Data de acesso: 03 maio 2016.

SALES, Paulo Alberto da Silva. *A ficcionalização do cânone no romance brasileiro contemporâneo*. Disponível em: <<http://www.pos.letras.ufg.br/>>. Acesso em: 10 outubro 2016.

TELLES, Sérgio. *Reina o caos no terrível rei das mães - Uma leitura psicanalítica do filme “Anticristo” de Lars Von Trier*. Disponível em: <<http://www.polbr.med.br/ano09/>>. Acesso em: 25 maio 2016.

TOSO, André. *“Cisne Negro”*: Uma Aula de Introdução à Psicanálise. Disponível em: <<http://www.sppsic.org.br/>>. Acesso em: 7 julho 2016.

ZOLIN, Lúcia Osana. Os estudos de gênero e a literatura de autoria feminina no Brasil. In: *15º Congresso de leitura do Brasil*. CAMPINAS: Anais do 15º Congresso de leitura do Brasil, 2005.

EL TIEMPO ENTRE COSTURAS, DE MARIA DUEÑAS: UM DIÁLOGO LITERÁRIO, HISTÓRICO E CULTURAL³⁴

Thales Lamonier G. Campos (POS-LE/UFCG)

REFLEXÕES INICIAIS

No ano de 2009 foi publicado na Espanha um romance que obteve grande sucesso de críticas, se convertendo assim em um fenômeno de vendas, *El tiempo entre costuras* de Maria Dueñas rapidamente se tornou um *best-seller*, traduzido para mais de 25 idiomas sendo também acolhido e exaltado pela crítica internacional. Qual foi a razão para esse impressionante sucesso? Podemos afirmar que a boa escrita e o talento de Dueñas para elaborar a trama do seu romance certamente tem um papel fundamental na valorização positiva da obra. Mas, será apenas isso?

Uma trama intrigante, personagens fictícios interagindo no mesmo espaço com personagens reais e a apresentação de diferentes países que vão sendo apresentados durante o decorrer do romance contribuem e fazem com que a história seja de interesse do grande público. É interessante perceber como Dueñas teve a sensibilidade de incorporar dados históricos a trama de seu romance através da ficção, recurso este que só pode ser utilizado por um escritor que conhece a fundo o tema que se dispôs a escrever.

“Mi interés fue construir una historia interesante, mezcla de realidad y ficción, con unos escenarios y momentos históricos muy especiales como trasfondo. De ella prefiero destacar el equilibrio entre lo histórico y lo puramente ficcional.”
(DUEÑAS, *apud*, 2010)

Em seu primeiro romance, a antes professora universitária Maria Dueñas desenvolveu sua trama em um cenário que a muito tempo estava esquecido e ignorado na memória dos espanhóis e nas narrativas contemporâneas. Quando passeamos pelo exótico Marrocos na perspectiva dos personagens de Dueñas, somos apresentados a uma história com grande carga de criatividade,

³⁴ Trabalho desenvolvido sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (POSLE/UFCG)

aventura e romantismo que cativou milhares de leitores em todo o mundo. Tamanho sucesso fez Maria Dueñas se transformar em uma celebridade e em uma das figuras mais midiáticas da cultura espanhola.

1. O romance em algumas linhas

O romance *El tiempo entre costuras* da escritora espanhola Maria Dueñas, publicado em 2009, narra a história de Sira Quiroga, a trama começa nos meses antecedentes a guerra civil espanhola (1936 – 1939). É narrando a história de Sira Quiroga, uma jovem e inocente modista que vive com sua mãe, Sira segue seus dias de maneira tranquila e pacata e está de casamento marcado com Ignácio. Um dia Sira conhece Ramiro Arribas um homem encantador, charmoso e misterioso, apaixonada por ele Sira decide terminar seu noivado para mergulhar em uma vida de luxo e aventuras ao lado de seu novo amor, Sira decide acompanhar Ramiro até Tanger, uma cidade marroquina. Em pouco tempo Sira acaba descobrindo que Ramiro é um mal caráter, Ramiro abandona a protagonista, a deixando sozinha, sem dinheiro e grávida em um país desconhecido. Sira acaba perdendo seu filho e depois de passar por dificuldades acaba se mudando para Tetuán, capital do protetorado espanhol no Marrocos, sendo recebida na pensão de Dona Candelária, com quem Sira estabelece um laço forte de amizade durante sua permanência no Marrocos. Graças a Candelária Sira consegue abrir um ateliê de alta costura em Tetuán para obter dinheiro e poder recomeçar sua vida, por possuir um grande talento para costurar, rapidamente Sira acaba se transformando na costureira preferida das mulheres da alta sociedade de Tetuán, uma dessas mulheres é a inglesa Rosalinda Fox, amante do general Juan Luiz Beigbeder. Quando a guerra civil espanhola começa Sira fica preocupada com sua mãe que vive sozinha em Madri, graças a sua amizade com Rosalinda, Sira entra em contato com o jornalista inglês Marcus Logan na esperança de que o jornalista conseguisse trazer a mãe de Sira para Tetuán.

Na segunda parte do livro somos apresentados a um novo contexto social e político, com o fim da guerra civil espanhola Dueñas nos apresenta uma Espanha pós-guerra e um novo cenário bélico está se formando na Europa, o princípio da segunda guerra mundial. Alemães e ingleses negociam o apoio espanhol que seria de suma importância para os rumos do conflito. Sira retorna para Madri e a pedido de Rosalinda abre um ateliê de alta costura semelhante ao que tinha em

Tetuán para receber as esposas de Alemães de alta patente. O dever de Sira é ouvir todas as conversas realizadas por essas mulheres e transmitir toda a informação para os ingleses, para isso Sira assume um novo nome e personalidade, passando a se chamar Arish Agoriuq, assim, Sira se transforma em uma espiã e utiliza seu talento como costureira para repassar toda a informação que adquire para os Ingleses.

Uma das características do romance é o papel fundamental e de força que as mulheres exercem na narrativa, além da protagonista Sira (Arish), temos personagens como Candelária e Rosalinda que demonstram carisma e força em um contexto de dominância masculina. José Belló Aliaga um conceituado crítico literário espanhol define assim o primeiro romance escrito por Dueñas

“El tiempo entre costuras es una aventura apasionante en la que los talleres de alta costura, el glamour de los grandes hoteles, las conspiraciones políticas y las oscuras misiones de los servicios secretos se funden con la lealtad hacia aquellos a quienes se quiere y con el poder irrefrenable del amor.” (BELLÒ ALIAGA, 2011)

2. Maria Dueñas – A professora universitária que se transformou em um fenômeno da literatura contemporânea.

Maria Dueñas (1964) é doutora em filologia inglesa e professora titular da universidade de Múrcia na Espanha, participou de vários projetos educativos, culturais, editoriais e ministrou aulas em várias universidades norte-americanas. Embora Dueñas tenha uma boa produção acadêmica, escrever um romance se converteu em uma mudança radical na sua vida. *“El tiempo entre costuras fue su bautismo literario, se ha encaramado en los primeros puestos de venta en todo el país.”* (Vera, 2010). *“Ni era escritora ni lo quería ser. La profesora de inglés María Dueñas escribió una novela por placer”.* (Sánchez-Mellado, 2011). Seu primeiro romance se transformou em um sucesso absoluto, convertendo *El tiempo entre costuras* em um dos livros mais vendidos nos últimos anos na Espanha, tal feito surpreendeu a editora, as livrarias e inclusive a própria Dueñas, que em entrevista a Cohen, Dueñas declara:

“Nunca he tenido ni siquiera la ambición o el ideal de llegar a ser escritora, pero en un momento de mi vida, cuando ya a había cumplido cuarenta años, empecé a ver que había estabilidad profesional en la universidad, mis hijos iban

creciendo, también había una estabilidad familiar, me decidí a emprender un trayecto nuevo. Empecé sin tener muy claro donde iba a terminar y al final ¡salió muy bien!”. (DUEÑAS em entrevista a Cohen, 2012)

Dueñas escreveu por aproximadamente um ano, alternando seu processo de redigir o romance com as aulas que ministrava na universidade. Previamente a autora pesquisou bastante, consultou arquivos históricos, biografias, notícias publicadas em jornais da época e viajou ao Marrocos várias vezes.

“Vengo de un mundo académico, a la hora de trabajar tengo la mente muy estructurada. En la universidad trabajamos siempre sobre programaciones, con objetivos, con plazos, con una estructura muy detallada de los pasos que seguimos en cada momento y quizá por eso a la hora de escribir en gran parte traslado esa manera de trabajar, entonces sé más o menos donde quiero llegar, que camino quiero recorrer, siempre me concedo un margen de posibilidad para montar nuevos ingredientes, para deshacerme de cosas que no me interesan, para crear lo que no había anticipado, pero normalmente mi proceso suele ser muy estructurado.” (DUEÑAS em entrevista a Cohen, 2012)

A primeira fase da escrita se concentrou na escolha do local onde o enredo se passaria, isto é, o protetorado espanhol do Marrocos. Os motivos pelo qual Dueñas escolheu exatamente este local para desenvolver a história analisaremos mais adiante. Em seguida veio o processo das escolhas dos personagens, durante suas pesquisas Dueñas encontrou dois personagens históricos para utilizar em seu romance, para a autora as figuras de Juan Luis Beigbeder e Rosalinda Powell Fox seriam de extrema importância para o desenvolvimento do livro. *“Me entusiasmó la historia de ellos dos porque inicialmente resultaba increíble que en aquellos momentos pudiesen vivir un romance como el que vivieron”* (Dueñas, em entrevista a Intxausti 2010). Com o sucesso que o livro atingiu a nível internacional o canal de televisão *Antena3* adaptou o romance para uma série de televisão, 11 episódios foram produzidos, tendo sua estreia em 21 de outubro de 2013 e atingindo bons números de audiência no canal. O tamanho sucesso alcançado por Dueñas fez com que ela pedisse uma licença na universidade de Murcia alegando falta de tempo para cumprir seus compromissos acadêmicos. Dueñas tem se dedicado inteiramente a carreira de escritora, até o ano de 2016 a escritora publicou mais dois romances, *Misión Olvido* (2012) e *La templanza* (2015) todos estes obtendo milhares de exemplares vendidos em todo o mundo.

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 as possíveis razões que levaram o primeiro romance de Dueñas a atingir tamanho sucesso. Depois da leitura do livro realizaremos uma investigação sobre a vida de Maria Dueñas, observando aspectos de sua história familiar e atividade profissional, tentando encontrar possíveis inspirações e motivações na escrita da trama. 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).

3. Os territórios apresentados no romance

Além de apresentar para seus leitores uma Madrid entre duas guerras, grande parte da trama escrita por Dueñas é desenvolvida fora da Espanha, um dos países escolhidos pela autora para

transcorrer e desenvolver a narrativa do romance foi o Marrocos. Por que Dueñas elegeu esse país para desenvolver seu livro e que impacto o território exerce na narrativa? Também somos apresentados a algumas cidades portuguesas na parte final do romance. Notamos que a questão territorial ocupa um espaço de protagonismo dentro da narrativa de Dueñas, que acaba explicando muito do contexto histórico e social da época. Todos os territórios apresentados acabam influenciando no desenvolvimento e na personalidade dos personagens. Diante disso podemos refletir sobre a intenção da autora sobre o porquê escolher tais lugares para desenvolver seu romance.

3.1 O norte da África e o protetorado espanhol no Marrocos

A primeira parte da trama escrita por Dueñas se passa no norte da África, no princípio do romance, quando a inocente Sira apaixonada pelo sedutor Ramiro decide acompanhá-lo e somos apresentados a duas cidades marroquinas: Tánger e Tetuán. *“Tuvo claro el escenario, Tánger y Tetuán. Y luego fueron los personajes los que casi sin quererlo fueron apareciendo y tomando el protagonismo que debían”* (Intxausti, 2010). Notamos aqui que desde o princípio, Dueñas estava decidida em que lugares desenvolveria seu romance, diante do exposto podemos nos perguntar: Por que Dueñas escolheu exatamente Tánger e Tetuán? Seria mero artifício da autora para deixar seu romance mais atrativo para o público? Ou poderíamos mergulhar mais nas razões da autora? Antes de ousar fazer qualquer análise é interessante conhecer um pouco da história espanhola e saber por que o norte africano exerceu um papel importante dentro do contexto retratado no romance de Dueñas e a afinidade que a autora possui com essa região. Em entrevista Dueñas emitiu a seguinte declaração:

“Yo había tenido la evocación de aquel momento histórico y de aquel contexto geográfico desde que nací, y me parecía que merecía la pena recuperarlo, que había un gran desconocimiento en la memoria colectiva de los españoles sobre aquella realidad, a pesar de que fueron 44 años el período que duró y de tenerlo aquí al lado. Un gran desconocimiento y un gran hueco sobre el tema en la literatura.[...] Y eso estaba ahí, sin que nadie lo hubiera tocado nunca, y yo era, en cierto modo, afortunada, en el sentido de que tenía toda esa información de primera mano, y dentro de mi propio contexto” (DUEÑAS, em entrevista a Pascual, 2010)

Tetuán viveu sob um regime de protetorado desde o ano de 1912, depois de um acordo entre espanhóis e franceses até o ano de 1956 quando o Marrocos declarou independência, o protetorado era formado por dois territórios do Marrocos atual as regiões de *Rif* e *Yebala* no norte e a província de *Taryafa* no sul. Embora não retratadas no livro, outras regiões marroquinas estavam sob domínio francês, com capital em Casablanca. Cabe mencionar que a cidade de Tanger, primeiro cenário marroquino apresentado, não estava sob domínio nem de espanhóis nem de franceses. Podemos considerar que uma das razões de Dueñas para eleger esses locais como territórios de seu primeiro romance são suas próprias raízes e relações com tais espaços já que sua mãe viveu no protetorado durante vários anos.

“Por razones familiares yo quería recuperar el escenario del antiguo Protectorado Español en Marruecos [...] Mi madre fue la quinta hija de aquel matrimonio. Todos los hermanos eran tetuanés, y allí vivieron hasta el año 58, dos años después de la independencia de Marruecos.” (DUEÑAS, em entrevista a Pascual, 2010)

Em seu site oficial a autora reforça essa argumentação dizendo que em suas pesquisas procurou recriar todo o cenário em primeira pessoa para oferecer mais verdade a seus leitores sobre a realidade vivida na época. Para esse fim, Dueñas viajou até Tetuán, realizou entrevistas e recorreu principalmente a memórias de sua família materna para buscar recriar com exatidão essa época tão importante da história espanhola.

“Para recomponer con fidelidad los escenarios de Tánger y Tetuán en esos días, he recorrido sobre todo de los testimonios de aquellos que vivieron eses entorno y ese tiempo en primera persona: algunos de los miembros de la Asociación La Medina, y, sobre todo mi propia familia materna, residente durante décadas en el protectorado. Gracias a los recuerdos cargados de nostalgia de todos ellos, los personajes de la novela han podido recorrer las calles, los rincones, y él palpito de nuestro pasado colonial en el norte de África, un contexto casi desvanecido de la memoria colectiva y apenas evocado en la narrativa española contemporánea.” (DUEÑAS, 2010)

Além de toda a nostalgia que pode ter representado para Dueñas escrever sobre um período que marcou a história da Espanha e como esse marco gerou um impacto em seu próprio seio familiar. Podemos perceber o lado acadêmico de Dueñas também sendo representado já que essa parte da história espanhola estava bem esquecida na literatura contemporânea, não seria papel do professor/pesquisador fazer esse tipo de trabalho? Apresentar e trabalhar temas que podem enriquecer e contribuir na formação intelectual daqueles que se dispõem a ler sua pesquisa?

O trabalho de Dueñas se torna diferencial por possuir um caráter popular, adequando todas as suas investigações para transforma-las em um romance, não é apenas aquele determinado grupo específico de alunos que tem acesso a sua pesquisa. O trabalho de Dueñas, transformado em romance, adquiriu uma roupagem popular. Todos aqueles que se dispõem a ler seu romance, mesmo fora de um ambiente universitário tem a oportunidade de aprender e conhecer sobre uma época que parecia estar desaparecida da memória dos espanhóis: “[...] *parecía haberse desvanecido de la memoria de los españoles y apenas había sido tratado en nuestra narrativa contemporánea. Y decidí usarla para trasladar aquel mundo a una novela*” (Dueñas, em entrevista a Etreros, 2010).

Percebemos a importância do trabalho de Maria Dueñas quando existe um reconhecimento não apenas por parte da crítica especializada ou dos leitores de forma geral, mas também por grande parte da classe universitária que elogia e valoriza a maneira responsável pela qual Dueñas concebeu seu romance. Em uma conferência realizada na biblioteca nacional espanhola em Madri, no dia 25 de março de 2011 a associação de professores de espanhol reconheceu e elogiou o trabalho de Dueñas. Tal louvor deu enfoque ao fato de Dueñas ter desenvolvido seu romance no norte africano: “*los escenarios de la presencia española en el norte de África durante cuarenta y tres años han sido prácticamente ignorados por la narrativa española*” (BELLÓ ALIAGA, 2011). Belló Aliaga enaltece ainda mais o trabalho de Dueñas quando declara:

“El hecho de situar gran parte de la novela en este ambiente puede resultar muy evocador y sugerente para los lectores, provocándoles el interés por un entorno y un tiempo relativamente cercanos pero en gran manera desconocidos. Es importante destacar además que, para reconstruir con fidelidad el ambiente de estos aspectos y momentos, la autora ha manejado fuentes de información privilegiadas, ya que su propia familia residió durante décadas en Tetuán.”
(BELLÓ ALIAGA, 2011)

Diante de tudo que foi exposto podemos concluir que o território africano foi muito bem aproveitado e representado pela autora já que além de descrevê-lo com cuidado e com uma fidelidade histórica, tais territórios foram um estímulo importante dentro da obra como um todo já que foi em Tanger e Tetuán. É nessas cidades que a protagonista Sira foi desenvolvida deixando de ser boba e inocente para se transformar em uma mulher forte e independente, além

claro de conhecer personagens que foram de suma importância para o desenvolvimento do restante do romance.

3.2 Madri e Lisboa

Outra região muito bem descrita e desenvolvida por Dueñas em *El tiempo entre costuras* foi a península ibérica. Na segunda parte do romance somos reapresentados a Madri, uma cidade que tenta desesperadamente se recuperar e se reerguer de uma guerra e que vive com medo de adentrar em um novo conflito. Cabe destacar que Madri era tida como uma área central e logisticamente traria grandes benefícios a quem declarasse apoio, portanto uma cidade de grande interesse tanto para ingleses como para alemães, a “neutralidade” espanhola juntamente com uma protagonista que agora exerce um papel de espiã são o carro chefe para que Dueñas possa cativar seus leitores e desenvolver seu romance. Já que falamos da importância dos territórios apresentados em *El tiempo entre costuras* um dos aspectos que procedem verdade e concebem a literatura como algo vivo na narrativa de Dueñas. É a utilização de lugares reais e que realmente existiram ou existem até hoje, trazer lugares reais como o salão *Embassy*, o hotel parque de Estoril, o hotel Continental, entre outros. Para Boermans:

“Estos lugares dotan de una imagen más verdadera a la novela, puesto que han existido, o todavía existen en realidad. Además, mediante las fotos de estos lugares que ha puesto Dueñas en su blog, el grado de veracidad se incrementa”.
(BOERMANS, 2013)

4. Personagens históricos: A missão de Dueñas em resgatá-los do esquecimento

Uma das características do romance de Dueñas é a interação entre personagens criados pela autora com algumas figuras históricas que existiram na realidade, 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 e nos convida a refletir sobre quais foram as razões que levaram Dueñas a mesclar ficção com realidade. O nome de Ramón Serrano Suñer está constantemente presente nos livros de história, mas Rosalinda, Beigbeder e Hillgarth que foram pessoas importantes em sua

época, praticamente quase 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”* (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 esquecer das questões literárias e sem atrapalhar 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.” (DUEÑAS, em entrevista a Pascual, 2010)

Um breve relato desses personagens e como estes são encaixados na trama do romance são apresentados no site oficial da autora.

3.3 Juan Luis Beigbeder

O coronel 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 e de ministro de relações exteriores durante os primeiros anos do governo de Franco. Conforme Dueñas afirma em uma entrevista, Juan Luis Beigbeder foi o seu personagem favorito e acaba ocupando um lugar de destaque dentro de seu 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”. (DUEÑAS em entrevista a PASCUAL, 2010)

Podemos perceber que Dueñas foi muito cuidadosa na descrição desse personagem histórico visto que Beigbeder ocupou cargos realmente importantes durante sua carreira política e

military. Ele foi um alto comissário do protetorado espanhol, um cargo de máxima autoridade e confiança, a autora 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*” (Dueñas, 2009: 303). A figura de Beigbeder está muito ligada a Figura de Rosalinda Fox dentro do romance de Dueñas, a relação dos dois chama a atenção de todos os moradores de Tetuán. Quando o governo franquista parecia mais inclinado ao lado alemão na segunda guerra mundial ter a inglesa a seu lado acabou sendo um dos motivos (mesmo não oficialmente) pelo qual Franco substituiu Beigbeder como ministro das relações exteriores por seu cunhado Ramón Serrano Suñer.

3.4 Rosalinda Powell Fox

A 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 mãe de Sira de Madrid e trazê-la para Tetuán no período da guerra civil, também é Rosalinda que arquiteta o plano de transformar Sira em uma espã. De todas as maneiras a figura de Rosalinda foi de extrema importância na construção de *El tiempo entre costuras*. Rosalinda passou sua juventude na Índia para estudar, se casou muito jovem e foi abandonada pelo marido quando recebeu o diagnóstico de tuberculose bovina, voltou para Inglaterra com seu único filho para ser cuidada por sua família, conheceu Juan Luiz Beigbeder e começou um romance com ele quando se mudou para o Marrocos. Dueñas retrata Rosalinda em seu romance 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).”
(DUEÑAS, 2009: 197).

3.5 Alan Hillgarth

Outro personagem histórico que ganha espaço no romance de Dueñas é o capitão da marinha inglesa Alan Hillgarth (1899-1978), este personagem nos é apresentado na segunda parte do livro, quando Sira já vivendo seu papel de espiã como Arish precisa repassar toda a informação que recolhe em seu ateliê para os ingleses. 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 um importante comerciante português.

Allan Hillgarth teve um papel de suma importância 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”. (DUEÑAS, 2009: 379).

Podemos considerar que essa mescla de personagens históricos com fictícios enriquece o romance de Dueñas, favorecendo para que a autora e *El tiempo entre costuras* ocupem um lugar de destaque na literatura espanhola contemporânea.

4. Últimas reflexões

Para concluir, podemos afirmar que o romance escrito por Dueñas possui uma riqueza histórica e cultural que caminha perfeitamente através do viés literário. Verificamos a possibilidade de se conhecer sobre a história da guerra civil espanhola e o posicionamento espanhol na II guerra mundial através da leitura do romance, como também aprofundar conhecimentos culturais através da transterritorialidade apresentada no texto.

Uma protagonista carismática que depois de enfrentar diversos problemas vai evoluindo conforme a trama, uma linguagem relativamente simples. A espionagem, a conexão entre ficção e

realidade, o diálogo entre fatos históricos e a literatura, como também a descrição de cenários europeus e africanos, demonstraram ser uma fórmula eficaz para agradar tanto os críticos e especialistas, como o público em geral que muitas vezes não possui acesso a este tipo de informação. *El tiempo entre costuras* é um daqueles raros casos em que uma obra consegue agradar a “todos” em suas determinadas áreas de interesse.

O sucesso não foi planejado, mas é justificado por uma escritora eficiente e de grande sensibilidade que soube extrair de suas próprias raízes a inspiração necessária para se equilibrar sob caminhos que muitas vezes são divergentes. Pela qualidade literária que o texto apresenta o romance escrito por Dueñas nos apresenta um leque de exploração, podendo ser utilizado em meios escolares e universitários para fins educacionais e formativos, como também para o lazer, o simples prazer de apreciar a literatura.

Referências

BELLÓ ALIAGA, José. *Brillante conferencia de la puertollanense María Dueñas*, [online]. Puertollano: La comarca de Puertollano, 25 marzo 2011. URL: <http://www.lacomarcadepuertollano.com/diario/noticia/2011_03_25/29>. [Consulta: 16/08/2016].

BOERMANS, Dorien. *El espionaje femenino entretelado con la historia europea del siglo XX en la novela española contemporánea*. Un estudio comparativo de *El tiempo entre costuras* (2009) de María Dueñas y *Dime quién soy* (2010) de Julia Navarro. Universiteit Gent, Faculteit Letteren & Wijsbegeerte. Academiejaar, 2012-2013, p. 52.

COHEN, Batia. *El tiempo entre Costuras: Entrevista a María Dueñas* [online]. Miami: La Letra Urbana, 2012. URL: <<http://letraurbana.com/articulos/el-tiempo-entre-costuras-entrevista-a-maria-duenas/>>. [Consulta: 18/08/2016].

DUEÑAS, María. *El tiempo entre costuras*. Madrid: Temas de Hoy, 2009.

DUEÑAS, María. *Sitio Oficial de la escritora*. URL: < <http://www.mariaduenas.es/el-tiempo-entre-costuras/>>. [Consulta: 17/08/2016].

FERNÁNDEZ ETREROS, Carmen. *Las puntadas del éxito de ‘El tiempo entre costuras’*, [online]. Madrid: culturamas, 4 de septiembre del 2010. URL: < <http://www.culturamas.es/blog/2010/09/04/entrevista-maria-duenas/>>. [Consulta: 17/08/2016].

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INTXAUSTI, Aurora. *He querido rescatar del olvido las vidas de españoles en Marruecos*, [online]. Madrid: El País, 11 de enero del 2010. URL: < http://elpais.com/diario/2010/01/11/cultura/1263164403_850215.html >. [Consulta: 17/08/2016].

JAVIER, L.R. *Entrevista a María Dueñas*. [online]. Madrid: Hislibris, 16 de noviembre de 2010. URL: < <http://www.hislibris.com/entrevista-a-maria-duenas/> >. [Consulta: 18/08/2016].

PASCUAL, Vera. *María Dueñas, un año entre costuras: Mi gran satisfacción es que han sido los lectores los artífices del éxito de mi novela*, [online]. Murcia: Universidad de Murcia, 29 de junio del 2012. URL: < <http://redi.um.es/campusdigital/entrevistas/10271-maria-duenas-un-ano-entre-costuras-mi-gran-satisfaccion-es-que-han-sido-los-lectores-los-artifices-del-exito-de-mi-novela.html> >. [Consulta: 16/08/2016].

SÁNCHEZ-MELLADO, Luz. *El misterio de la mujer del millón de libros*, [online]. Madrid: El País, 22 de mayo de 2011. URL: < http://elpais.com/diario/2011/05/22/eps/1306045610_850215.html >. [Consulta: 18/08/2016].

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. -23.ed.rev.e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

LIBERTAÇÃO E RESISTÊNCIA FEMININA NA ÁFRICA SUBSAARIANA NOS ANOS DE 1970: UM ESTUDO DA PERSONAGEM AYA DO ROMANCE GRÁFICO *AYA DE YOPOUGON*³⁵

Déborah Alves Miranda (UFCG)

INTRODUÇÃO

Considerada nona arte, o romance gráfico *-graphic novel*, em inglês; *roman graphique*, em francês- é uma narrativa feita a partir da sucessão de quadrinhos que, em conjunto com o verbal, formam uma narrativa gráfica. Harmonizando linguagem verbal e linguagem não verbal, tradicionalmente, o romance gráfico recebeu um *status*, por assim dizer, negativo, de obra menor, muito provavelmente, por estar diretamente ligado a um gênero menos apreciado por críticos e especialistas em literatura, a História em Quadrinhos (HQ); embora esse não seja o cerne de nossa discussão, consideramos importante, mesmo que *à vol d’oiseau*, ressaltar que a HQ seria, por assim dizer, uma antecessora do romance gráfico, uma vez que a HQ não tem o intento de apresentar características da obra literária, como a indispensável literariedade.

É importante ressaltar que, hoje, esse *status* de obra menor vem sendo alterado e, aos poucos, o romance gráfico tem conquistado um lugar de destaque no mundo literário. No Brasil, por exemplo, *Cumbe*, de Marcelo D’Salet, contando a história da resistência negra no Brasil Colonial e, principalmente, a chegada de alguns romances gráficos bem acolhidos por leitores brasileiros ajudaram a alavancar esse status; esse é o caso de *Persépolis*, de Marjani Satrapi ou *Retalhos e Habibi*, de Craig Thompson. O fato é que se levarmos em conta apenas as HQ, ao longo da História Moderna, elas foram consideradas como uma arte dedicada aos meninos. Havia quadrinhos como arte produzida por homens, destinada a homens, com personagens predominantemente masculinos. Logo se entendia, que o público a quem os quadrinhos se destinavam era o público masculino. (NOGUEIRA, 2010)

Atualmente, tem-se a impressão que para as mulheres, a literatura vem se tornando uma arma importante contra o patriarcado que delimita e separa os seus papéis na sociedade e, com isso, oprime o ser feminino. A literatura age como um meio que denuncia e sensibiliza outrem sobre a condição feminina na sociedade da qual as mulheres autoras fazem parte. É isso, portanto,

³⁵ Trabalho desenvolvido sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (POSLE/UFCG)

que se tem observado na produção literária de diversas escritoras, sobretudo, as africanas Marguerite Abouet, Tanella Boni ou Calixthe Beyala, só para citar algumas das muito conhecidas internacionalmente.

A iniciação das mulheres na arte escrita, -a literatura-, marca o momento de certa liberdade feminina, iniciando-se, desse modo, uma nova era dessa produção. É através da arte escrita que as mulheres buscam sua liberdade e a propagação de suas vozes, pois é na escrita que reside o principal elemento que pode lhes confere poder. Sendo assim, percebemos a importância da literatura como uma forma de resistência e consequentemente de empoderamento.

A partir desse prisma, colocamo-nos a seguinte questão norteadora para esta pesquisa: como o pensamento da jovem mulher marfinense dos anos de 1970 é construído na personagem Aya, no romance gráfico *Aya de Yopougon*?

Para respondermos nosso questionamento estabelecemos os objetivos que seguem, a fim de analisar quais aspectos sociais e comportamentais se refletem na jovem Aya, protagonista do romance gráfico em questão. Temos como principal objetivo analisar como a personagem Aya, do romance gráfico *Aya de Yopougon*, assume um posicionamento de libertação e resistência condizente com o pensamento feminista dos anos de 1970. Temos ainda como objetivos específicos: estudar o romance gráfico, verificando características que permitem a sua leitura enquanto obra literária; tecer ponderações sobre a personagem feminina na literatura infanto-juvenil africana e identificar as questões culturais que a personagem Aya coloca em evidência e quais são suas visões a respeito delas.

Para compor o corpus de análise, para esta pesquisa, selecionamos os volumes de 1 a 3 do romance gráfico marfinense *Aya de Yopougon*. Faz-se necessário, ainda, dizer que esta pesquisa tem fundamentos teóricos suportados por estudos anteriormente realizados por Zappone e Wielewicki (2005); Dürrenmatt (2013); Cagnin (2014); Eisner (2010), no que concerne à discussão do gênero Romance Gráfico. Quanto aos estudos de personagem em narrativas, nos baseamos nos estudos realizados por Brait (1999) e Moisés (2006); e, quanto ao feminino na literatura, nos basearemos em Zolin (2009) e Rago (2001); e, no que diz respeito aos estudos da presença da personagem feminina na literatura africana, recorreremos a Chevrier (1999), Huannou (1999) e Boni (2011), dentre outros.

O presente artigo está dividido em três partes: a primeira tecemos considerações a respeito do romance gráfico e sua relação com o mundo literário; posteriormente, discutimos a

respeito da chegada do feminismo enquanto movimento social na África, ressaltando a importância da década de 1970 na expansão do movimento feminista nesse continente, colocando em evidência aspectos da condição feminina que são cultuadas pelo patriarcado e que precisam ser revistas. Por fim, apresentamos nossa análise, onde destacamos aspectos do pensamento da jovem protagonista do romance gráfico, enfocando demonstrações do pensamento feminista condizente com o feminismo propagado na época em que se passa a história do romance, 1970.

1.1. O ROMANCE GRÁFICO E A LITERATURA

De forma geral, o termo literatura evoca nomes de autores como Homero, Victor Hugo, Machado de Assis, Hemingway, Dostoiévski, apenas para citar alguns, mas, o que nos faz pensar que esses autores são grandes nomes da literatura?

Lopes (2010) afirma que o termo literatura pode assumir significações diversas por ser um termo polissêmico. A estudiosa define literatura, de forma geral, como “pertencente ao campo das artes (arte verbal), que o seu meio de expressão é a palavra e que a sua definição está comumente associada à ideia de estética/valor estético” (LOPES, 2010, p.1). Para Zappone e Wielewicki (2005), historicamente, tentou-se chegar a uma definição clara e objetiva do que é literatura. Entre os séculos XIX e XX, chegou-se ao conceito de literariedade, que seria um conjunto de características comuns aos textos literários, que tornaria possível distinguir os textos literários dos não-literários.

Diante desses argumentos, percebemos que a dicotomia entre texto literário *versus* texto não-literário está no núcleo de uma problemática difícil de chegar a uma solução. Dentro de outra problemática advinda desta, está a dificuldade em classificar a literatura destinada aos jovens e, em especial, quando se trata da obra literária relacionada ao visual. Alguns estudiosos consideram que as HQ configuram-se em uma produção literária tão somente quando textos clássicos da literatura são adaptados para esse suporte; outros consideram que se trata de literatura, independentemente de ser adaptação literária e, ainda, outros não consideram a HQ como literatura dada a sua composição.

Com estas afirmações percebemos com mais clareza, a complexidade da problemática. Ora, a ideia de narrativas romanescas em sequência não é um advento novo. Obras como *Les*

Rougons-Macquart, de Zola e *La Comédie Humaine*, de Balzac, ambas do século XIX ou *À la recherche du temps perdu*, de Proust, dos anos de 1920 são histórias produzidas em sequência e também são considerados cânones da literatura ocidental. Diante disso, logo nos perguntamos o porquê de o romance gráfico encontrar tantas barreiras para adentrar ao mundo literário.

Um estudo recentemente realizado por Miranda e Pinheiro-Mariz (2014) mostra que calcar a afirmação de que os quadrinhos não são literatura por possuir imagens não justifica essa visão, pois, “o fato é que possuir imagens na HQ não a desmerece, pelo contrário, torna-a ainda mais complexa, ler imagens e associá-las ao texto verbal e em sequência é uma tarefa não, exatamente, fácil e que exige sensibilidade do leitor.” (MIRANDA; PINHEIRO-MARIZ, 2014, p. 175). As estudiosas ainda acrescentam que se for levado em conta o conhecimento de mundo do leitor, a leitura pode ter diferentes interpretações. Assim, acreditamos que os quadrinhos poderiam ser entendidos como literatura, sobretudo se levarmos em conta os postulados de Cagnin (2014) sobre sua categorização.

Os romances gráficos por serem formados por ‘imagem + texto’ foram considerados um gênero marginal. Bibe-Luyten (1985), nos anos de 1980, já reconhecia que

o fato de os quadrinhos terem nascido do conjunto de duas artes diferentes-literatura e desenho- não os desmerece. Ao contrário, essa função, esse caráter misto que deu início a uma nova forma de manifestação cultural, é o retrato fiel de nossa época, onde as fronteiras entre os meios artísticos se interligam. (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 11-12)

A ideia de que a imagem substituiria a palavra permeou por muito tempo o cinema e consequentemente os quadrinhos. Ao ter adaptações de grandes obras literárias para o cinema, pensou-se que o cinema iria obscurecer a literatura. A visão de que a imagem substitui a palavra está arraigada até os dias de hoje, no discurso popular e, a esse respeito, Santaella (2012, p.13) nos diz que:

O velho ditado de que uma imagem vale por mil palavras é tão enganoso quanto o seu oposto, quer dizer, que as palavras têm mais poder do que as imagens. Longe de estarmos diante de um combate entre titãs – o verbal e a imagem-, a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se complementam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro. (SANTAELLA, 2012, p. 13)

Assim, observamos que a imagem e a palavra são diferentes, mas se complementam se dispostos juntos, como o que acontece no romance gráfico.

O fato é que a imagem representa melhor, uma dada situação, do que o texto, uma vez que o caráter descritivo próprio dos recursos icônicos dos quais se utiliza, a descrição de uma cena pode ser feita em apenas uma imagem, já em texto escrito, duraria três ou quatro páginas para ser detalhada. Logo, a imagem possui um poder de síntese maior que o texto escrito; porém, a imagem não dá conta de tudo que é necessário para situar o leitor/espectador em um contexto. Muitas vezes é necessário que a imagem estática se utilize do texto verbal para situar o leitor quanto às passagens de tempo, principalmente nos quadrinhos, em que não sabemos quanto tempo se passou de um quadro para outro.

1. 2 Libertação e resistência na África subsaariana

Hoje, guardamos a ideia de que o feminismo existe a menos de um século, o que na ótica de Pinto (2010, p. 15) não se confirma, pois, para ela, “ao longo da história ocidental, sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas.” O feminismo, segundo a autora, tem início como movimento libertário em meados do século XIX quando as mulheres se uniram em prol da luta pelo direito do voto nas eleições políticas (PINTO, 2010, p. 15). O movimento feminista passa cerca de 30 anos em declínio, mas ganha significativo impulso com a publicação do livro *Le Deuxième Sexe* por Simone de Beauvoir, em 1949 e de *The feminine mystique*, de Betty Friedan, em 1963. A autora francesa e a americana defendem, em suas obras, a liberdade feminina em vários aspectos, principalmente, a sexual feminina.

Como sabemos, o ano de 1968 é emblemático para as discussões sobre o feminismo visto que foi nesse ano que o movimento conheceu uma maior propagação com a cena da queima de sutiãs em alguns países. As mulheres se revoltaram contra os padrões estabelecidos na época e a queima de sutiãs foi, emblematicamente, o momento em que as mulheres resolveram resistir ao que lhes era imposto. Na verdade, a cena da queima de sutiãs não foi apenas fruto de uma revolta momentânea, mas foi símbolo de uma resistência aos momentos de opressão vividos pelas mulheres nos anos precedentes e que resultaram nos acontecimentos vistos em 1968. Os anos posteriores a 1968 tiveram significativos reflexos desse momento de resistência feminina coletiva em várias partes do mundo.

Vemos que os atos de revolta diante das imposições do patriarcado já aconteciam antes mesmo dos estudos sobre o feminismo estarem tão presentes na academia. Algumas mulheres, segundo Huannou (1999), quer nos livros, quer na vida real, já faziam reivindicações sem demonstrar uma atitude de revolta isso acontece porque “a mulher -a personagem feminina, mais precisamente- exprime uma ou outra de suas reivindicações, sem adotar uma atitude de revoltada (HUANNOU, 1999, p. 100)³⁶.

O feminismo, enquanto movimento social, chegou à África, segundo Fourn (2012), entre sombras de um pensamento negativista e pouco se sabia sobre a existência dos problemas em torno das relações de gênero, o que veio a mudar com a criação de organizações/ agências não governamentais. Segundo essa estudiosa:

O feminismo ocidental desempenhou um papel maior nas políticas --- na África, nota Mignot-Lefèbre (in F. SARR, 1994) que lembra que até os anos 70, conhecia-se pouco a gama de hipóteses sobre a temática na natureza do problema dos gêneros na África e a imagem midiática do feminismo, nesse contexto, era sempre negativa. Foi através das agências de desenvolvimento que o feminismo apresentou-se na África. (FOURN, 2012, p. 19)³⁷

Dentre os importantes eventos acontecidos na África está o colóquio *Société Africaine de Culture*, que teve como tema *La civilisation de la femme dans la tradition africaine*, que aconteceu em Abidjan. Esse colóquio foi responsável por grandes discussões acerca da condição feminina.

Uma das primeiras escritoras a ser reconhecida foi a malinesa Aoua Keita com o livro autobiográfico *Femmes d’Afrique* publicado em 1975. Com a publicação dessa obra, a escritora mostra às africanas que existe uma voz feminina em meio a tantas vozes masculinas que precisa ser ouvida e que tem muito a contar. A esse respeito, Sow (2009) nos afirma que “como para outras escritoras no mundo, a escrita permitiu às Africanas operar seu próprio discurso sobre elas mesmas” (SOW, 2009)³⁸. A primeira mulher africana a acrescentar força e coragem além de

³⁶ «la femme – le personnage féminin, plus précisément- exprime l’une ou l’autre de ces revendications sans adopter une attitude de révoltée ». (HUANNOU, 1999, p. 100).

³⁷ «Le féminisme occidental a joué un rôle majeur dans les politiques d’IFD en Afrique, note Mignot-Lefèbre (apud, SARR, 1994) qui rappelle que jusque dans les années 70, on connaissait peu la gamme d’hypothèses au sujet de la nature du problème des sexes en Afrique, et l’image médiatique du féminisme y a souvent été négative. C’est à travers les agences de développement que le féminisme s’est présenté en Afrique. » (FOURN, 2012, p. 19)

³⁸ “Comme pour d’autres écrivaines dans le monde, l’écriture a permis aux Africaines d’opérer leur propre discours sur elles-mêmes”. (SOW, 2009, p.36)

beleza à sua personagem principal é Nafissatou Diallo em *Le fort maudit* (1980) características que, segundo Chevrier (1999), eram próprias apenas de personagens masculinos. As autoras africanas citadas iniciam com a publicação dessas obras o que pôde ser entendido por uma espécie de guerra ao patriarcado.

[elas] escolheram partir para a guerra tanto contra uma tradição que está em sua cultura ainda largamente patriarcal e à avessas de uma ideologia machista dominante da qual elas acreditam se distanciar. Considerando-se que chegou o tempo para a mulher negra de não mais deixá-la cantar à maneira de um Senghor, uma nova expressão se impõe. (CHEVRIER, 1999, p. 64)³⁹

Com a conscientização de que a revolta, os “nãos” e o desejo por liberdade era algo plural, tratando-se de uma luta que saia da esfera pessoal para a social, assim, as mulheres da África do Oeste, segundo Huannou (1999) se conscientizaram que sua condição envolvia

A desigualdade institucionalizada dos sexos- o homem (solteiro ou casado) sendo considerado e tratado como superior à mulher (solteira ou casada)- no plano social, econômico, político e jurídico; a dominação, a opressão, a frustração, o desprezo e a exploração da mulher pelo homem; a escravização de mulheres pelo homem [...] a essa sorte comum de penalidades de quase todas as mulheres se juntam, para um certo número dentre elas, as mutilações corporais (clitoridectomia e infibulação), as punições, o casamento forçado e/ou precoce (precedido às vezes de noivado com recém-nascidos e mesmo de crianças que ainda estão para nascer), o abandono pelo marido e a insatisfação sobre o plano sexual e psíquico, etc. (HUANNOU, 1999, p. 64).⁴⁰

Dentre estes aspectos da condição feminina negro-africana, discutiremos mais precisamente a noção da poligamia masculina, -a poliginia-, isto porque apesar de haver poligamia legal em diversos países africanos, a poliandria é totalmente interdita. Discutiremos a questão ligada à liberdade e/ou privação do próprio corpo; e, ainda com os pés na resistência e/ou transgressão feminina, observaremos como se dá a privação do acesso à educação, como parte do plano social ao qual Huannou (1999) se refere. Para o referido autor, essa é uma forma

³⁹ *[elles] ont choisi de partir en guerre à la fois contre la condition qui est la leur dans des cultures encore largement patriarcales, et à rebours d'une idéologie machiste dominante dont elles entendent se démarquer. Puisque le temps est venu pour la femme noire de ne plus se laisser chanter à la manière d'un Senghor, une nouvelle expression s'impose.* (CHEVRIER, 1999, p. 64)

⁴⁰ *L'inégalité institutionnalisée des sexes- l'homme (célibataire ou marié) étant considéré et traité comme supérieur à la femme (célibataire ou marié)- au plan social, économique, politique et juridique ; la domination, l'oppression, la frustration, le mépris et l'exploitation économique de la femme par l'homme ; l'asservissement de la femme par l'homme [...] a cet lot commun des peines de presque toutes les femmes s'ajoutent, pour un certain nombre parmi elles, les mutilations corporeles (clitoridectomie et infibulation), les chatiments, le mariage forcé et/ou précoce (précédé parfois de fiançailles de nouveau-nées et meme d'enfants à naître), l'abandon par le mari et l'insatisfaction sur le plan sexuel et psychique, etc.* (HUANNOU, 1999, p. 64).

de resistência que algumas mulheres apresentam a essas condições que se tornaram “inerentes” à sua existência mas que não devem ser acolhidas. Em relação à poligamia, Huannou (1999) nos chama atenção para o fato de que culturalmente a mulher africana não deve se opor à decisão do seu marido em ter outras mulheres: “A fidelidade conjugal é uma obrigação, uma exigência de sentido único: exige-se da mulher uma fidelidade absoluta sob pena de punições muito severas, sem se exigir a mesma coisa do marido que desfruta, na realidade, de uma grande liberdade sexual”. (HUANNOU, 1999, p. 69).⁴¹

Percebemos com a afirmação que a mulher é colocada em uma balança desfavorável em relação ao homem, podendo ser punida severamente caso decida fazer o mesmo que ele. É ainda Huannou (1999) quem acrescenta que: “Quando uma mulher negro-africana recusa tornar-se esposa de um polígamo, é acusada imediatamente de ter perdido sua identidade negra ou sua ‘alma negra’ e de se comportar como as mulheres brancas.” (HUANNOU, 1999, p. 71)⁴²

Em alguns países da África do Oeste, recentemente, a prática da poligamia foi abolida. Dentre esses países, destacamos a Costa do Marfim, país onde se passa a história do romance gráfico *Aya de Yopougon*. O casamento é uma condição imposta e que deve ser aceita como o máximo de ascensão de que uma mulher pode adquirir na vida. Esse ato é “considerado como a destinação normal da mulher negra (a menos que razões religiosas ou outras a impeçam). O casamento e a maternidade conferem consideração e respeitabilidade à mulher”. (HUANNOU, 1999, p. 76).⁴³

Entretanto, nem todas as mulheres têm atitudes que demonstram sua insatisfação com sua condição de subalternidade e esse grupo é formado pela grande maioria das mulheres da chamada África Negra.

[...] Na sociedade africana real como no universo romanesco, revolta, reivindicações feministas e vontade de liberdade não são bandeiras de todas as mulheres, mas somente

⁴¹ *La fidélité conjugale est une obligation, une exigence à sens unique : on exige de la femme une fidélité absolue sous peine de chatiments très sévères, sans exiger la même chose du mari qui jouit en fait d’une grande liberté sexuelle.* (HUANNOU, 1999, p. 69).

⁴² *Lorsqu’une femme négro-africaine refuse de devenir l’épouse d’un polygame, on l’accuse aussitôt d’avoir perdu son identité nègre ou son « âme de nègre » et de se comporter comme les femmes blanches.* (HUANNOU, 1999, p. 71)

⁴³ « *Le mariage est considéré comme la destination normale de la femme noire (à moins que des raisons religieuses ou autres ne le lui interdisent). Le mariage et la maternité confèrent considération et respectabilité à la femme* ». (HUANNOU, 1999, p. 76).

de uma pequena parte entre elas. Para as outras, que formam a maioria, as coisas são boas como elas são, mesmo que elas sofram. (HUANNOU, 1999, p. 90)⁴⁴.

Muitas se resguardam no silêncio, com medo das consequências, ou entendem a sua condição como algo normal e que não deve ser refutado. A resistência aos preceitos do patriarcado acontece de formas diversas e cada “não” proferido por uma mulher ganha um significado diferente; é, pois, o que afirma Huannou (1099):

Em mais de um, a revolta estoura verdadeiramente; seu « não » significa, segundo as circunstâncias, ‘eu não quero mais que me espezinhem, eu exijo respeito’ ou ‘eu me recuso a casar com um homem que eu não amo, eu quero escolher eu mesma o meu marido’ ou ‘eu não quero dividir o meu marido com outra mulher’ ou ainda ‘eu não quero que humilhem minha mãe, etc. A revolta assume formas diversas. (HUANNOU, 1999, p. 96)⁴⁵

Nesse sentido, as reivindicações das mulheres se estendem à reivindicação do poder sobre seu corpo e à desconstrução da visão que o patriarcado criou a respeito do corpo feminino. Entendemos que na ótica deles, o corpo feminino também é visto como algo repugnante, que não merece experimentar os prazeres da vida, incluindo-se nesse lugar o prazer sexual, que se estende à representação desse corpo na construção da obra literária.

Esse paradigma, por vezes, é quebrado quando mulheres agem à revelia, contrariando, assim, os padrões historicamente estabelecidos para elas. Uma das instituições que mais auxiliam na tomada de consciência, por parte das mulheres, de sua condição restrita é a escola. É no espaço escolar que elas conhecem seus direitos e reconhecem seu potencial, sendo também nesse lugar que elas compreendem que nem sempre é obrigatório dizer sim para tudo.

Graças à instrução escolar, a mulher africana descobre os diferentes aspectos da condição feminina em todo o mundo, se informa dos direitos da mulher e das lutas que conduzem as mulheres de outros países e de outros continentes para melhorar as condições de vida; os elementos de apreciação e de comparação que ela adquire por suas leituras -e que não inacessíveis às analfabetas- permitem-lhe melhor analisar a situação particular da mulher na sociedade africana e propor soluções adequadas aos problemas decorrentes dessa situação. (HUANNOU, 1999, p. 93)⁴⁶

⁴⁴ [...] dans la société africaine réelle comme dans l'univers romanesque, révolte, revendications féministes et volonté de libération ne sont pas le fait de toutes les femmes, mais seulement d'une petite partie d'entre elles. Pour les autres, qui forment la majorité, les choses sont bien comme elles sont, même si elles en souffrent. (HUANNOU, 1999, p. 90).

⁴⁵ chez plus d'un, la révolte éclate véritablement; leur 'non' signifie, selon les circonstances, 'je ne veux plus qu'on me piétine, j'exige qu'on me respecte' ou 'je refuse d'épouser un homme que je n'aime pas, je veux choisir moi-même mon mari' ou 'je ne veux pas partager mon mari avec une autre femme' ou encore 'je ne veux pas qu'on humilie ma mère', etc. La révolte prend des formes diverses. (HUANNOU, 1999, p. 96)

⁴⁶ Grace à l'instruction scolaire, la femme africaine découvre les différents aspects de la condition féminine à travers le monde, s'informe des droits de la femme et des luttas que mènent les femmes dans d'autres pays et sur

Talvez por ser esse espaço transformador, a escola ainda seja um lugar de pouco acesso, principalmente para as meninas na África. Mesmo nos nossos dias, sabemos de diversas sociedades africanas que veem a ida da menina à escola como uma afronta à diversas normas historicamente estabelecidas, nas quais não há voz para a mulher.

Diante do que discutimos, até então, podemos perceber que a condição feminina na África tem mudado, mas ainda há muito a ser feito. A luta contra o patriarcado é constante e a realidade à qual Boni (2011) nos faz referência precisa mudar porque as mulheres na África, diferentemente, do que diz Beauvoir: “nascem mulheres, se tornam mães e continuam mulheres” as tarefas são determinadas previamente pela sociedade e restam à mulher africana, segundo essa sociedade patriarcal, a submissão e o silenciamento. (BONI, 2011)

Na sequência de nossas ponderações, passamos a analisar esses elementos, até aqui discutidos, no romance gráfico *Aya de Yopougon*, tendo como centro, a jovem Aya que desafia a história que já havia sido escrita para ela.

ALGUMAS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura de *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet e Clément Oubrerie nos fez perceber quão dinâmica pode ser a obra literária, desde os pergaminhos, e outras formas de registro, até o romance gráfico; por isso, entendemos como essencial a evolução não somente da literatura, enquanto obra de arte, quanto das suas múltiplas manifestações como na música, no teatro e na arte gráfica.

Aya de Yopougon tem sido um dos meios divulgadores da cultura africana, através de suas páginas coloridas, tem chamado a atenção para um continente que, por vezes, é esquecido e, quando é lembrado, parece estar permeado por estereótipos, em muitas vezes, infundados e que não são condizentes com a realidade. Entendemos que esse romance gráfico tem atuado, em diversos países do mundo, como promotor da quebra e desconstrução de estereótipos sobre o

d'autres continents pour améliorer leurs conditions de vie ; les éléments d'appréciation et de comparaison qu'elle acquiert par ses lectures-et qui sont inaccessibles aux analphabètes-lui permettent de mieux analyser la situation particulière de la femme dans la société africaine et d'envisager des solutions adéquates aux problèmes découlant de cette situation. (HUANNOU, 1999, p. 93)

continente africano e, de modo muito especial, sobre a mulher daquele espaço, pela ótica de uma marfinense.

O pensamento de resistência e, até mesmo transgressão, ligado às ideias feministas de 1970, é demonstrado na personagem Aya através de suas diferentes reações diante de situações que, sob a ótica de algumas mulheres e da maioria dos homens, seriam situações perfeitamente normais; mas, que para a menina que quer ser médica, estão longe de serem aceitáveis. A forma como Aya reage ao ser parada na rua pelos homens, seu pensamento sobre a poligamia e sua luta pelo direito de estudar constroem uma personagem que representa a força da mulher africana atual, repercutindo em espaços transcontinentais.

Não foi por acaso que esse romance gráfico tornou-se um referencial entre os jovens leitores não somente na Costa do Marfim, mas também na Europa, nos Estados Unidos (*Aya of Yop City*) e no Brasil. O resultado disso se vê nas adaptações para o cinema e para o teatro, além de ser considerada uma das melhores indicações de leitura de obra com personagens negros, para os jovens.

Além disso, Aya é uma personagem atemporal. Várias dessas questões ainda circundam o dia-a-dia das mulheres marfinenses, das Áfricas e em outros continentes. Portanto, faz-se necessário ressaltar que a luta da mulher africana pelo direito sobre suas decisões e seu próprio corpo é uma luta coletiva, como nos lembra a escritora caribenha-americana Audre Lorde. Para ela, trata-se de uma luta que cabe a todas as mulheres porque a luta por direitos iguais não tem cor nem etnia, tem necessidade de acontecer e só acontecerá quando todas as mulheres unirem suas vozes em prol de um mundo menos sexista e mais igualitário.

“Não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas”- Audre Lorde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOUEY, M. OUBRERIE, C. *Aya de Yopougon*- Tome 1. Paris : Gallimard, 2005.
 _____ . *Aya de Yopougon*- Tome 2. Paris : Gallimard, 2006
 _____ . *Aya de Yopougon*- Tome 3. Paris : Gallimard, 2007
 BONI, T. *Que vivent les femmes d’Afrique?* Paris: KARTHALA, 2011.

BIBE-LUYTEN, S. M. *O que é história em quadrinhos?* São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense, 1985.

CAGNIN, L. A. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 2014.

CHEVRIER, J. *Littératures d'Afrique Noire de Langue Française*. Paris : Nathan Université, 1999.

LOPES, P.C. Literatura e Linguagem literária. In: Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lobes-literatura.pdf>.

HUANNOU, A. *Le roman féminin en Afrique de l'Ouest*. Cotonou, Bénin : L'Harmattan, 1999.

MIRANDA, D. A. PINHEIRO MARIZ, J. *Nos limiars da literatura: histórias em quadrinhos, adaptações e outras artes*. Campina Grande: Revista Letras Raras, vol. 2, n. 2. 2014.

FOURN, E. *Histoire et socio-anthropologie du féminisme*. Lokossa: Université du CAMES, 2012.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramento, 2012.

SOW, F. *La recherche féministe francophone*. Langue, identités et enjeux. Paris : Éditions Karthala, 2009.

ROMANCE GRÁFICO EM AULA DE LÍNGUAS: UM ESTUDO SOBRE BORDADOS, DE MARJANE SATRAPI⁴⁷

Albenise Mariana de Queiroz Sales (POS-LE/UFCG)

INTRODUÇÃO

Ao observar o contexto de ensino do francês como língua estrangeira, notamos que ainda parece haver uma insistência na supervalorização da cultura francesa, o que, a longo prazo, faz com que a cultura e a história dos povos francófonos — que foram colonizados — seja deixada de lado. Em termos de leitura, sabemos que, por vezes, os textos trabalhados em sala de aula de FLE estão sempre voltados para o cânone literário e filosófico francês, o que nos faz pensar: será que os povos que foram colonizados não têm nada a dizer?

A Francofonia, por sua vez, surgiu como uma forma de fazer com que os povos usuários da língua francesa tivessem um espaço em comum, onde fosse possível promover intercâmbios entre as múltiplas culturas ligadas à língua francesa, contribuindo para o desenvolvimento da diversidade cultural.

Mas, como promover esse contato direto com a cultura do outro? Esse diálogo pode ser estabelecido de diversas maneiras, como por exemplo, a partir de obras de arte, como filmes, músicas, documentos autênticos e obras literárias, sendo elas percebidas como “um produto social, por um lado, e como um elemento constitutivo da própria sociedade” (BARROSO, 2013).

Pesquisadores buscam o trabalho com a obra literária em classe de línguas, pois acreditam que ela pode

[...] além de contribuir para a aquisição/aprendizagem da língua, permite introduzir e reforçar temas sociais, políticos, econômicos e emocionais que contribuem para a construção de uma consciência crítica, preparando

⁴⁷ Trabalho desenvolvido sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (POSLE/UFCG)

o educando para perceber-se como sujeito histórico e socialmente constituído (BOZZA; CALIXTO, s/d, p. 3).

Em nossa pesquisa, temos o intuito de trabalhar os Quadrinhos, arte sequencial ou nona arte (EISNER, 2010), que tem sido percebida desde algum tempo como um gênero marginalizado, tida por muitos como uma forma inferior de literatura. “Durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram tidas e havidas como uma sublitteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. Sociólogos apontavam-nas como uma das principais causas da delinqüência juvenil” (CIRNE, 1977, p. 11).

Visões preconceituosas sobre os quadrinhos se alastraram durante décadas. Entretanto, nos últimos anos, o cenário vem mudando consideravelmente e as histórias em quadrinhos (doravante HQ) vêm ganhando cada vez mais visibilidade no que diz respeito ao estudo da sua linguagem, que é construída por imagem e texto, colocados em uma sequência, destinados a transmitir informações e produzir sensações no leitor/espectador (McCLOUD, 2005, p.5).

Quando nos referimos aos Quadrinhos, parece que ainda é bastante complexo defini-lo, graças à pluralidade de titulações (quadrinhos, gibis, *comics*, *cartoons*) que por vezes podem confundir os leitores. Segundo Ramos (2012), os Quadrinhos são uma grande categoria, ou como o estudioso explica, um grande rótulo, um hipergênero, que “agrega diferentes outros gêneros, cada um com suas particularidades” (RAMOS, 2012, p. 20). Entre esses gêneros, podemos encontrar as tirinhas, as *charges*, as novelas gráficas entre muitos outros.

Na nossa pesquisa, utilizaremos o termo romance gráfico, por entendermos que melhor se adequa à nossa perspectiva de investigação. Atualmente, a *graphic novel*, novela gráfica ou romance gráfico, tem se popularizado cada vez mais, sobretudo aquelas que envolvem as autobiografias. Podemos citar, como exemplo, *Maus* (1986-1991), de Art Spiegelman, que narra acontecimentos que se passaram com o seu pai, um judeu que vive em meio a supremacia de um governo nazista e que tenta sobreviver ao holocausto e *Retalhos* (2009) de Craig Thompson, uma novela autobiográfica sobre a vida do autor que narra fatos da sua infância até a vida adulta. Além de *Persépolis* (2000) também da autora Marjane Satrapi, que narra a história da personagem Marji, da sua infância à vida adulta em meio ao momento de pós-revolução islâmica. Essas e muitas outras obras são consolidadas e reconhecidas mundialmente.

No que diz respeito a ter os Quadrinhos em sala de aula, hoje, no Brasil, com a reforma dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), é preconizado que o estudante desenvolva a capacidade de leitura de textos multimodais, ou seja, de textos que se referem a distintas formas e modos de representação na construção de um texto, como palavras, imagens, cores, gestos, entre outros (DIONÍSIO, 2005), tais como as histórias em quadrinhos, bem como das mais diversas formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2008 p.67).

No entanto, apesar dessa obrigatória inserção no ensino, trabalhar quadrinhos em sala de aula ainda é um dilema, já que não faz muito tempo em que se argumentava que não existia nas HQ nenhum valor teórico e/ou disciplinar. Os educadores, por exemplo, acreditavam que as temáticas presentes nas HQ influenciavam negativamente os leitores e que a leitura desse gênero afastava os jovens da leitura de “livros de verdade” estimulando a “preguiça mental” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 07- aspas dos autores).

Nas práticas de leitura e no meio acadêmico, o preconceito para com os quadrinhos persiste. Em sua tese de mestrado intitulada *La bande dessinée en classe de FLE: pour quoi n'est-elle pas étudiée pour elle-même?*, Augustin Bannier (2014), nos mostra como os quadrinhos em sala de aula de línguas são por vezes tratados como uma “leitura fácil” e por isso são instrumentalizados como mero suporte linguístico, não sendo estudados por si mesmos, como uma obra de arte.

Pensando nas relações entre língua e cultura que permeiam a sala de aula de língua estrangeira, no tema da memória e no nosso corpus de pesquisa, composto por um romance gráfico, temos como questão norteadora para esta pesquisa, ainda em andamento: os quadrinhos podem favorecer uma aprendizagem pluricultural no âmbito de uma língua estrangeira?

A partir deste objetivo, temos como foco: mostrar a importância do romance gráfico *Broderies* como uma forma importante de literatura que pode favorecer um contato direto com a cultura do outro. Para isso, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: Identificar o papel da memória como tradição e transgressão cultural em *Broderies*, pela verificação e explicação das expressões gráficas e visuais presentes na obra; e, Investigar a função do romance gráfico em estudo em aula de francês como língua estrangeira, partindo-se da noção de escritas de si, dando ênfase à observação das representações do lugar da mulher em uma sociedade não-ocidental.

Acreditamos que esta pesquisa se justifica pela atual necessidade de se refletir sobre a importância da memória como tema literário de forte expressão e representação histórica e também, pela necessidade de se estudar, autores francófonos, dando abertura para as diversas culturas que envolvem o universo da Francofonia.

Além disso, este trabalho também se justifica pela necessidade de estudos sobre a forma e a estrutura do gênero Quadrinhos, sua riqueza em temáticas e sua multimodalidade. Para que, conhecendo melhor as mídias, os suportes e as artes, se possa contribuir com a ampliação dos estudos voltados para o ensino de francês como língua estrangeira e para a formação integral do aprendiz.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho estrutura-se em ideias que dialogam, de modo particular, com o tema da Memória, os romances gráficos, a cultura ou a pluriculturalidade e, sobretudo, a Francofonia. Trazendo como foco principal uma reflexão sobre o gênero dos quadrinhos e as relações culturais estabelecidas no âmbito de língua estrangeira.

2.1 Cultura em sala de LE

A sedução de outra cultura não pode ser jamais ignorada porque é a sedução de si mesmo envolta em outras vestes. Viajando entre os povos do mundo, é possível perceber que as personalidades daqui lembram as personalidades de lá, por baixo e apesar das diferenças culturais. Portanto, uma e outra vez, volta-se à casa de amigos e parentes. Por trás das variações culturais não somos todos iguais, mas somos reconhecíveis. Quando o pesquisador de campo reconhece as personalidades desta forma na cultura alheia, ele descobre a sua própria.

Ruth Landes, 1970

A linguagem humana é produto da cultura (LARAIA, 2006, p. 52). Em nossa pesquisa, concordamos que língua e cultura andam lado a lado “A língua se constitui expressão da união de um povo e, conseqüentemente, fator de unificação e criador de consciência nacional” e por isso não podem ser trabalhadas de forma separada, assim como explica Kramersch “aprender uma LE, é

se engajar num diálogo entre a sua própria cultura e a cultura do outro, é adentrar a realidade cultural do outro” (KRAMSCH, 1998, p. 3).

Acreditamos que a cultura é um elemento importante da constituição da nossa linguagem e que em sala de LE ela se apresenta como um forte elemento que pode gerar reconhecimento e construção de identidade, assim como nos apresenta Ruth Landes “*Por trás das variações culturais não somos todos iguais, mas somos reconhecíveis*”.

A língua é repleta de representações culturais, como explica Bourdieu (1994), ela trata de um conjunto de “hábitos linguísticos”.

As práticas discursivas atuam, então, como produto da relação entre um conjunto de "hábitos linguísticos", adquiridos nos diversos campos sociais, e um "mercado linguístico", ideologicamente determinado, que posiciona hierarquicamente as diferentes formas do sujeito se expressar. Os valores, crenças e atitudes em referência às diversas línguas situam-se, assim, de acordo com as regras hegemônicas estabelecidas por esse "mercado" (BOURDIEU, 1994 *apud* MOTA, 2004, p.37).

Pensando na reflexão cultural e ensino, muitos pesquisadores e educadores voltaram seu olhar para a junção dos elementos culturais em sala de aula. Entretanto, por vezes esse objetivo não é atingido, a ressaltar as complicações que os professores podem encontrar no percurso de sua prática, como por exemplo, déficit de materiais adequados.

2.2 A Francofonia e as escritas de si

Para além das questões metodológicas, reflete-se sobre como a cultura é transmitida e trabalhada em aula de línguas e em como ela é apresentada para os estudantes. Pensando mais delimitadamente no contexto de francês como língua estrangeira, é percebido a supervalorização da cultura francesa como modelo base de apresentação linguística e cultural dos falantes de francês, o que faz com que, a língua francesa que se espalha em outros quatro continentes, seja, na sala de aula, deixada de lado (FLORÊNCIO; PINHEIRO-MARIZ, 2016, p.2).

O termo Francofonia, por sua vez, apesar de ser ainda de complexa definição, pode se apresentar como um espaço ideal em que os falantes de língua francesa, sejam eles da França ou não, compartilhem representações linguísticas e culturais.

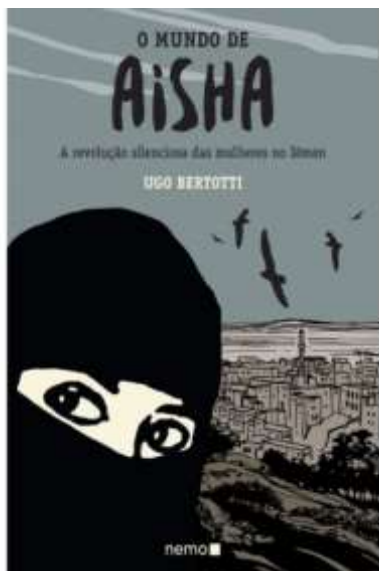
Refletir sobre a francofonia leva-nos, primeiramente, a pensar em um mapa do mundo, uma vez que não se pode pensar em francofonia sem que se considere esse imenso espaço no qual a língua francesa é instrumento de comunicação. Provavelmente, por esse motivo, pensar no mundo de língua francesa é idealizar uma grande viagem pelos continentes da terra, e pelos oceanos. (PINHEIRO-MARIZ; BLONDEAU, 2012, p.4).

Encontramos na Francofonia um lugar de conhecimento dos múltiplos universos em que a língua francesa está presente. No Oriente médio e a África setentrional, vemos um grupo de falantes que utilizam a língua francesa como uma forma de fazer ativa e ouvida a sua voz na literatura. A partir da escrita em língua francesa as obras de literatura árabe tem se popularizado cada vez mais, sobretudo na escrita de mulheres, entre tantas autoras podemos citar os nomes de: Assia Djebar, Leila Sebbar, Alawiya Sobh.

A representação feminina na escrita de mulheres se faz cada dia mais forte. As escritoras árabes trazem consigo uma literatura bastante reflexiva e militante em que dialogam com seus desejos e as imposições religiosas e políticas que perpassam a sua realidade. “E é em meio a essa mistura de povos e culturas diversas que encontramos, hoje, as mulheres que escrevem suas dores, suas preocupações, suas lágrimas e o acaso feliz ou infeliz de se viver em uma sociedade ainda dominada pelo homem” (PINHEIRO-MARIZ; BLONDEAU, 2012, p.141).

Partindo dessas obras que se perpetuam na nossa literatura contemporânea, percebemos a presença das escritas de si, as escritas memorialísticas, como temática dominante, visto que, através das suas vivências, elas contam a história de seu povo, que é marcada por guerras, colonizações, divergências religiosas, opressão, entre outros aspectos.

No mundo das histórias em quadrinhos, as escritas memorialísticas que retratam a cultura árabe também estão presentes. Como exemplo, podemos citar Aisha - a revolução silenciosa das mulheres no Iêmen, de Ugo Bertotti, uma HQ documental e trabalha com relatos reais vividos por diversas mulheres que lá vivem e Persépolis, de Marjane Satrapi. um romance gráfico em que a autora conta sua história da infância à vida adulta perpassando pelos momentos históricos de seu país.



(2013)



(2007)

2.3 As histórias em quadrinhos

No que concerne às noções teóricas sobre os Quadrinhos, buscamos em estudiosos como Will Eisner (2010) e Scott McCloud (2005), noções básicas desse gênero, observando seu percurso histórico, o cenário de produção atual e o desenvolvimento de suas características próprias como linguagem. Ao mesmo tempo, apoiamo-nos em Vergueiro e Ramos (2009), para discorrer a respeito da concepção de gênero das HQ e das funções didáticas do Quadrinho, seus elementos de estudo e sua aplicação em sala de aula. Além disso, trabalharemos com noções de multimodalidade e multiletramento apresentadas por Dionísio (2008).

Por muito tempo, delimitar e definir o gênero dos quadrinhos tornou-se uma tarefa difícil, as dúvidas e questões pairaram sobre questionamentos que envolviam o fato de ser uma arte, como afirma Will Eisner "uma forma artística e literária que é lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história e dramatizar uma ideia" (2010, p. 07) ou até mesmo uma forma de literatura.

Além disso, existem também as confusões criadas pelas múltiplas formas de se conceber os quadrinhos, tais como tirinhas, charges, novelas gráficas, entre muitas outras terminologias que podem estar atreladas a um desconhecimento das características fundadoras dos quadrinhos,

“sem saber do que se trata, escolhe-se um termo provisório e sem muito critério” (RAMOS, 2012, p.16).

Do ponto de vista do leitor, essa pluralidade de rótulos pode até atrapalhar a leitura. Charge e tira cômica, por exemplo, são textos unidos pelo humor, mas diferentes no tocante às características de produção. Para ficar em apenas uma distinção: a charge aborda temas do noticiário e trabalha em geral com figuras reais representadas de forma caricata, como os políticos; a tira mostra personagens fictícios, em situações igualmente fictícias. (RAMOS, 2012, p. 16)

É preciso perceber os Quadrinhos para além de definições preconceituosas, os observando com um gênero que possui uma linguagem independente. Assim defende Ramos (2012, p.17) “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. Definir quadrinhos vai muito além de um gênero que tem consigo imagem e texto, “a HQ não é um gênero menor, dedicado a divertir ou instruir a juventude, ela é uma forma literária independente cuja inventividade gráfica deve ser reconhecida”⁴⁸. (DÜRRENMATT, 2013, p.72)

Ler quadrinhos, de maneira geral, exige capacidade de associar diferentes padrões estéticos (estilos, cores, traços, ângulos) com os dois tipos de linguagem que os compõem (a textual e a imagética). Não se trata apenas de associar texto e imagem para sua compreensão, mas de saber que cada uma dessas linguagens detém suas peculiaridades, formando, em conjunto, uma linguagem única. E ainda, no caso de muitos quadrinhos, por exemplo, têm que ser acionados conhecimentos prévios, ora temáticos e extratextuais, ora acerca do próprio universo das histórias. (COSTA; BOURJAILE, 2010 p. 3)

No que concerne a relação entre quadrinhos e literatura, para muitos, a dualidade entre ser ou não literatura ainda persiste. No entanto se faz necessário refletir para além desta delimitação, observando os quadrinhos como gênero de linguagem própria, mas que carrega consigo a literariedade da narrativa, “As histórias em quadrinhos atacam assim à ‘verdadeira’ literatura revelando o que está abaixo e sem retornar a sua ambição de competir com ela’ (DÜRRENMATT, 2013, p.61. aspas do autor).

⁴⁸ « *la BD n'est pas un genre mineur, voué à divertir ou instruire la jeunesse, elle est une forme littéraire à part entière dont l'inventivité graphique doit être reconnue* ». (DÜRRENMATT, 2013, p.72).

3. METODOLOGIA

Neste tópico, pretendemos desenvolver a definição desta pesquisa: primeiramente, classificaremos a sua tipologia, sua natureza e abordagem; posteriormente, especificaremos a caracterização dos nossos objetivos e delimitaremos nossas categorias e corpus de análise.

3.1 Tipologia da pesquisa

Sendo esta pesquisa um trabalho científico, se faz necessário o recolhimento de referenciais teóricos que estejam relacionados às temáticas do estudo proposto, tendo como objetivo fazer um levantamento sobre informações atualizadas ligadas aos objetivos da pesquisa (AMARAL, 2007).

Logo, nosso trabalho é de cunho qualitativo, ou seja, traz uma abordagem que consiste no desenvolvimento de um estudo que se propõe a compreender e a interpretar fenômenos sociais a partir de um determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). No nosso caso, nos dispomos a estudar aspectos culturais do povo árabe, através do quadrinho Bordados, obra ainda carente de estudos na atualidade.

No que diz respeito à natureza, podemos caracterizá-la como básica, já que tem o intuito de gerar novos conhecimentos, que são úteis para o avanço da Ciência, não contendo aplicação prática prevista, envolvendo verdades e interesses universais (GIL, 2008).

No que concerne aos objetivos, caracteriza-se principalmente como exploratória, pois pretende proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo levantamento bibliográfico, e até mesmo entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado (GIL, 2008).

Em relação aos procedimentos, esta é também uma pesquisa bibliográfica, já que é feita a partir do levantamento de “referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32) e

também documental, já que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008), no nosso caso, a novela gráfica *Bordados*. Por isso, faremos uma leitura seletiva aprofundada com base nos aspectos que nos permitem selecionar o material necessário para fundamentar nossa análise e responder aos nossos objetivos de pesquisa.

3.2 Delineamento do corpus, *Bordados de Marjane Satrapi*

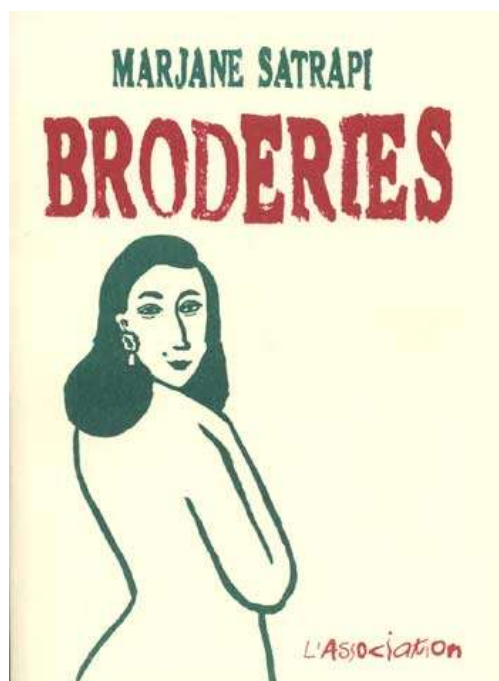
A autora da obra que iremos trabalhar se chama Marjane Ebihamis, mais conhecida por seu nome artístico Marjane Satrapi. Ela é uma romancista gráfica, ilustradora e escritora iraniana que cresceu na cidade de Teerã, capital do país. Marjane vem de uma família bastante envolvida com os movimentos comunista e socialista que compunham a cena política de seu país em um momento da Revolução Iraniana, período conflituoso que ocorreu em meados de 1979 e, em resumo, transformou o Irã, de uma monarquia autocrática, comandada por Xá Mohammad durante 38 anos, em uma república islâmica teocrática. Entre opressores e oprimidos, essas revoluções deixaram muitas marcas no país. Dessa maneira, desde sua infância, Marjane estava face a face com a repressão e com os resultados que ela causava na vivência de todas as pessoas a sua volta.

Satrapi, não teve uma educação muito comum para as meninas do Irã. Em sua juventude viajou para Austrália para fugir do regime iraniano — era perigoso que alguém, com os seus pensamentos revolucionários, vivesse naquele lugar: ela seria morta, ou até mesmo torturada em uma prisão.

Anos depois, de volta ao Irã, ela formou-se e obteve mestrado em Comunicação Visual pela Faculdade de Belas artes no Teerã, na Universidade Islâmica Azad. Satrapi é bastante conhecida pela obra *Persépolis*, um romance gráfico autobiográfico em que conta suas vivências da infância até a vida adulta, narrando suas primeiras descobertas que estão fortemente atreladas a sua cultura e a seu país, refletindo o cotidiano da sociedade civil iraniana em um momento de Pós-Revolução Islâmica, e com isso, mostrando também os conflitos identitários vivenciados a partir da invasão francesa e das comparações entre culturas ocidentais e orientais. As

características marcantes de cultura e identidade tidas em *Persépolis* compõem as obras de Satrapi: fazem parte da sua poética.

O romance gráfico da autora que irá compor o corpus de nosso trabalho tem como título *Broderies* (2010), em português, Bordados, essa obra conta a história de mulheres que logo após a jantares de família davam início a longas conversas, os bordados, onde narram suas histórias e seus segredos — uma sessão que só era permitida a elas. O romance relata uma situação simples que compõe o cotidiano dessas mulheres, mas que podem trazer representações sérias sobre a cultura árabe, que por vezes é tratada de forma estereotipada. *Borderies* é o componente principal do nosso trabalho: é a partir dele que nós nos dispomos a responder nossas questões de pesquisa.



3.3 Delimitação das etapas da pesquisa e das categorias de análise

Acreditamos ser importante definir os momentos de nossa pesquisa, que será realizada em três etapas: a primeira está relacionada à revisão de literatura, ou seja, será uma pesquisa de ordem bibliográfica acerca das bases e dos pensamentos teóricos que irão fundamentar o nosso estudo e possibilitar reflexões sobre a problemática de nosso corpus.

A segunda etapa, está relacionada à leitura seletiva do romance, faremos um levantamento dos nossos dados de análise, observamos o enquadramento das imagens, as falas, o gestual dos

personagens da obra, e como esses contribuem para o desenvolvimento das temáticas. Para isso, essa parte de nossa pesquisa, está fortemente ligada a nossas categorias, que estão compostas sob a ótica de dar atenção à temática de memória presente no quadrinho no que diz respeito à representatividade feminina, fazendo isso a partir do detalhamento de excertos da história, observando conjuntamente as imagens e o texto.

Na terceira etapa de nossa pesquisa, faremos um diálogo com nossas teorias e nosso olhar será direcionado para as representações culturais obtidas da análise e em como elas podem vir a contribuir para uma proposta que promova a Francofonia. Pretendemos dar atenção às discussões sobre as narrativas de si e da cultura oriental-islâmica, mas, sempre com o foco voltado para o que diz respeito ao olhar sobre a perspectiva das mulheres naquela sociedade. Este tópico foi determinado pelo próprio gênero estudado: por se tratar de conversas realizadas por mulheres e sobre mulheres, resolvemos adotar este como o foco principal de nossa análise.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Sendo esta publicação parte da nossa pesquisa que ainda encontra-se em estágio inicial, ainda não obtemos resultados estabelecidos. No entanto, a partir das reflexões e objetivos por nós aqui colocadas, temos o intuito de fazer com que as histórias em quadrinhos sejam estudadas como uma obra própria, de valor cultural, partindo-se da temática da memória como tradição e transgressão, tão presente hoje nas escritas de mulheres em língua francesa.

Fazendo isso, com o intuito de que essas obras possam ser trazidas para o contexto de FLE com toda a sua representatividade, para abrir os horizontes de possibilidades do aprendiz, mostrando para ele diversas culturas, fazendo com que ele possa desenvolver mais amplamente suas práticas sociais no fortalecimento de sua identidade, além de conhecer a cultura do outro, desconstruindo preconceitos e estereótipos, sobretudo, aqueles que dizem respeito às mulheres em uma sociedade não-ocidental

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLOUACHE, F. Marginalização das literaturas francófonas nas antologias e dicionários literários. Trad. Jéssica Rodrigues Florêncio e Josilene Pinheiro-Mariz. In: PINHEIRO-MARIZ, J. (org.). **Em Busca do Prazer do Texto Literário em Aula de Línguas**. São Paulo: Paco editorial/ Campina Grande: EDUFCG, 2013. p. 51-60.

BANNIER, Augustin. **La bande dessinée en classe de FLE: pour quoi n'est-elle pas étudiée pour elle-même?** Disponível em: <http://dune.univ-angers.fr/fichiers/20125143/20142MDLA2609/fichier/2609F.pdf>. Acesso: 31/10/2016.

BOZZA, Morgana Cristina; CALIXTO, Benedito. A importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/809-4.pdf> Acesso em: 30/10/2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006

CIRNE, Moacy. Bum!: A explosão criativa dos quadrinhos. 5ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

COSTA, Lucas Piter Alves; BOURJAILE, Luísa Fialho. Enquadrando a compreensão: leitura e interpretação de quadrinhos. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao12/ic_06.pdf . Acesso em 31/10/2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In. Gêneros textuais: Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008, p. 119, 120.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: Princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Editora Martins Fontes Ltda, 2010.

FLORÊNCIO, Jéssica Rodrigues. PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **Literatura infanto-juvenil da África francófona: alguns dados e perspectivas**. 2016. Disponível em: <http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/J%C3%A9ssica-gt-18.pdf>. Acesso em: 11/12/2016.

GALO, R, A, C, / UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, Out. 2010

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DÜRRENMATT, Jacques, **Bande dessinée et littérature**, Paris : Classique Garnier, 2013

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luís Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTA, Kátia Maria Santos. **Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras**. In. Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras, 2004.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. BLONDEAU, Nicole. **Há uma voz feminina nos mares e nos continentes de língua francesa?**. 2012. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/volume2-n1/12-H%C3%81-UMA-VOZ-FEMININA-NOS-MARES-E-NOS-CONTINENTES-revistaponti-vol2-n1.pdf>>. Acesso em: 11/12/2016.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SATRAPI, Marjane. **Broderies**. IME,France, 2003

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

Grupo de Discussão 18: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURAS

ESPELHO, ESPELHO MEU: REFLEXÕES SOBRE A TRAVESSIA DO SER À LITERATURA

Fábio de Lima Amancio (UEPB)*

INTRODUÇÃO

Objetivamos nesse artigo refletir sobre as duas questões fundamentais para a crítica literária: ‘o que é Literatura?’; e ‘o que pode dizer uma obra literária?’. Tal objetivo, afastado do desejo de oferecer uma resposta sólida, justifica-se pelo fato de que o crítico literário, como qualquer leitor, tem seu ato de ler dirigido, em parte, de modo reflexivo ou não, por pressupostos sobre ‘o que é’ e ‘o que pode dizer uma obra’. Assim, é imperativo esclarecer como estes condicionam ou estanciam o trabalho interpretativo. Condicionamentos que, algumas vezes, tão somente militam para salvaguardar em margens seguras determinados conceitos, os quais devem ser colocados ao sol não para repousarem, mas para desidratarem pela dúvida e pela discussão.

Este artigo tem como centro as obras que tentaram responder às questões sobre o “ser”, e o termo “travessia” empregado encontra em *El acontecimiento y el mundo* (2012), de Claude Romano, seu sentido: passagem que o Ser faz de si a si ao se questionar sobre si mesmo. Decorrente disto, materializam-se as inquietações nascidas durante as pesquisas sobre a obra do escritor pernambucano Osman Lins, as quais constantemente oferecem questões sobre a Literatura.

Objetivando compreender os pressupostos condicionantes do ato de ler, ainda que seja impossível revisar em profundidade todas as considerações da Teoria Literária, aproveitamos as

* Doutorando no Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, Brasil – fabioamancio23@gmail.com.

trilhas abertas por alguns teóricos que versam diretamente sobre o tema: Jean-Paul Sartre, em *Que é a literatura?* (2015); Jonathan Culler, em *Que é Literatura* (1999); Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo* (2009); Antoine Compagnon, em *Literatura para quê?* (2009).

Embora a questão ‘o que é literatura?’ não resulte em uma resposta estável e sólida (CULLER, 1999, p. 26), a travessia presente neste texto aceita e usa esta impossibilidade como fundamento de uma interpretação: há uma proximidade entre as significações oferecidas por uma obra literária e as questões que fazemos sobre nosso próprio ser. A “literatura sempre se preocupou com questões de identidade e as obras literárias esboçam respostas, implícita ou explicitamente, para essas questões [...]” (CULLER, 1999, p. 108).

Assim parece, pois se o “ser” não possui algo eterno e imutável que se mantém atrás de si, é por que ele significa conforme seu ato de significar, que é histórico e contingente. Cada ato de significar é previamente condicionado por direcionamentos e proximidades, os quais mantêm relação com as questões sobre o “ser”. Neste sentido, a obra literária é histórica, contingente e previamente direcionada pelo sentido que percebemos: sobre o mundo; nosso próprio “ser”; e sobre o Outro. Enfrentar esses problemas, na liquidez que os envolve, significa aceitar um jogo no qual está em risco os sentidos sobre nós mesmos.

Para Culler (1999, p. 26-27), qualquer tentativa para definir um panorama sobre que seria ‘literatura’ se depara com dois problemas: 1) conseguir estabelecer a diferença entre um texto literário e um não-literário; 2) irrelevância da distinção purista entre literário e não-literário. Responder à questão do que seria literatura envolve dificuldades ainda mais profundas, pois cada leitor tem uma compreensão particular do que é literatura, assim como cada historiador tem sua própria narrativa sobre os fatos: os conceitos sobre literatura de uma criança de cinco anos são totalmente diferentes dos de um teórico literário. Essas visões distintas acabam motivando o estabelecimento de valores sobre que é desejável ou indesejável em matéria de literatura.

Comprovando essa instabilidade, Culler apresenta algumas tentativas de definição da literariedade: a) uma tentativa considera que os textos literários extraem a linguagem do contexto ordinário de comunicação; b) outra indica que “descrever a ‘literatura’ seria analisar um conjunto de suposições e operações interpretativas que os leitores podem colocar em ação” (CULLER, 1999, p. 32); c) a corrente da teoria literária fundada na Linguística considera a literatura como a “colocação” da linguagem em primeiro plano; d) ainda há a que considera a literatura como “integração da linguagem”, ou seja, integração de diversos elementos por relações de reforço ou

dissonância: tema, sonoridade, ritmo, enredo, sentidos, organização gramatical e padrões de sentidos; e) outra ideia é tomar a literatura como produtora de um mundo à parte, meramente ficcional; f) já nas décadas de 80 e 90, a literatura passa a ser entendida como “construção intertextual ou auto-reflexiva”: todo texto literário é construído a partir de referências a outros textos, o que destaca a necessária relação com uma tradição que lhe confere sentido; g) “auto-reflexiva”, a obra literária preocupa-se com o modo como ela própria empreende a tarefa de fazer sentido, o que é muito bem desenvolvido pelos romances de formação e metanarrativos (CULLER, 1999, p. 39).

Em algumas dessas considerações percebemos o narrador desligado do escritor e de sua “realidade” de produção, noutras, a interferência do leitor surge arbitrária (CULLER, 1999, p. 37). Os direcionamentos dessas correntes da Teoria deixam claro que a questão em voga é a seleção de traços ou propriedades a partir de um tipo particular e prévio de compreensão da linguagem e da literatura. Por outro lado, isto ilumina um fato relevante: a linguagem poética resiste tenazmente a qualquer enquadramento. E é justamente essa resistência e essa fuga que norteiam a definição do que seria literatura para Culler (1999, p. 42): a literariedade na literatura reside “na tensão da interação entre o material linguístico e as expectativas convencionais do leitor a respeito do que é literatura”.

Antoine Compagnon (2009), em sua conferência inaugural no *Collège de France*, traduzida sob o título de “Literatura para quê?”, desenvolve uma análise do contexto do ensino e dos conceitos adotados no estudo da literatura até a modernidade. Para ele, o estudo das obras literárias, no período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, tornou-se cada vez mais distante de valores eternos e universais, ou seja, tornou-se cada vez mais histórico. Para Compagnon (2009, 18-19), o estudo da literatura deve pautar-se na junção da “teoria, da história e da crítica”, definidas, respectivamente, como: 1. “Elucidação dos preconceitos de toda pesquisa”; 2. “Preocupação com o contexto, atenção para com o outro e, conseqüentemente, prudência deontológica”; 3. “Razão de ser” da história e da teoria (Julgamento ou avaliação). Para o autor, havendo três tempos na crítica literária – da teoria, da história e da crítica – este último é o mais atual e desempenha a função de responder: literatura para quê? – Há nisso uma

mudança fundamental: já não se busca a ‘essência’ da literatura, mas sua função⁴⁹, seus valores, sua aplicação e abertura no mundo prático.

Na modernidade, destaca-se a busca técnica pela redução “de cada *médium* à sua essência”: purificação e abandono dos gêneros (COMPAGNON, 2009, p. 24-25). Nas vanguardas modernas, o “ir além” da essência dos gêneros tornou-se regra, pois, nelas, todo passado é negado em favor do futuro, que surge repleto de possibilidades. Isto abriu o “sem-rumo” e o “sem-fim” do progresso linear.

Compagnon (2009, p. 31-40), atravessa o que ele chama dos três poderes da literatura, a saber: “*placere et docere*” (deleitar e instruir); “reunificar a experiência”; e “concertar a língua”. O primeiro⁵⁰, ligado à Aristóteles (contra Platão), por meio da ideia de *mimesis*, representa o conceito clássico e, durante muito tempo, serviu de justificativa para tomar a literatura sob a função da educação moral (pelo “exemplo”).

O segundo poder (restituir a saúde ao homem), aprofundado durante o romantismo⁵¹, aponta para uma compreensão do Ser como “doente”, por causa da sujeição às autoridades, à religião, à monarquia, aos meios fragmentados de produção e exploração. De tal modo, a literatura cura o mal-estar do indivíduo ao oferecer uma “visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana”, ascensão que a religião e a ciência não são mais capazes de prover (COMPAGNON, 2009, p. 36). Na modernidade, surge o terceiro poder, que seria o de corrigir os erros da língua, desgastada no cotidiano. A “arte” passa a ser entendida como capaz de “nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência” e o “poeta” como aquele capaz de desvelar uma verdade que jazia latente (COMPAGNON, 2009, p. 37).

Seguindo em seus argumentos, Compagnon (2009, p. 36) indica a existência de um quarto poder da literatura: a neutralidade absoluta da arte, um “impoder”, “despoder”, ou “fora do

⁴⁹ Proust oferece uma ideia muito importante sobre a função da literatura, destacada na obra de Compagnon (2009, p. 21): “somente pela arte [...] podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua.”

⁵⁰ Questão também analisada por Todorov (2009, p. 45-52), o qual afirma que a visão clássica perdeu terreno por causa da sacralização da arte, pelo enfoque na técnica e na recepção, ocorridas pelo “nascimento da estética moderna”.

⁵¹ Este segundo poder também é analisado por Todorov (2009, p. 61), ao expor o caminho que levou “do Romantismo às vanguardas”. Segundo o autor, para o romantismo, em destaque Baudelaire, a poesia busca interpretar o mundo numa linguagem mais simples e mais luminosa, que cada vez menos almeja oferecer uma verdade exterior, antes é o interior do Ser e da obra que procura revelar, na forma de uma intersubjetividade (TODOROV, 2009, p. 69).

poder”. A inutilidade total da arte literária deriva dos traumas pós-segunda guerra, que deram razão à mágoa contra a incapacidade de reação da literatura. Mas, segundo o teórico, é chegado o momento de restituir à literatura a capacidade de reflexão sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o mundo (COMPAGNON, 2009, p. 45).

Esquecer que a visão sobre o literário está submetida à história resulta em interpretações que limitam a obra a um contexto isolada da contingência, a obra é compreendida *in vitro*. Se aceitarmos que o “romance contemporâneo” fala mais sobre “o homem e sobre a natureza do que graves obras de Filosofia, de História e de Crítica”, perceberemos que “a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON 2009, p. 25-26). Projeto que não pode ser nada menos que grandioso⁵², pois se assim não o fosse, não mereceria o destacado papel de vilã atribuído por Platão, que considera a poesia uma ameaça à Filosofia na organização da *Pólis*.

Nesse sentido, a literatura apresenta instâncias de “ter, fazer e ser”, cuja condição primordial é, segundo Sartre (2013, p. 533), a liberdade. Em síntese, o texto literário é contingente e responsabilizável: é o que há de mais próximo à pergunta que o Ser faz sobre seu próprio Ser, pois a obra é liberdade. Para Sartre, o “Ser”, submetido à contingência, recupera e impõe sua subjetividade a partir da objetivação do Outro: a capacidade de (me) questionar é imposta pelo Outro por meio da condição de objeto que este outro me coloca. Caminho semelhante percorremos na obra literária, por que a obra existe na resposta⁵³ sobre nosso próprio ser, o mais próximo possível do “Para-si” sartreano, entendido como negação de toda essência: “é o que não é e não é o que é” (SARTRE, 2013, p. 152). A obra é o que não é e não é o que é.

Para Heidegger (2005, p. 94-95), perguntar é um dos modos de ocupação no mundo. Neste sentido, a “pergunta”⁵⁴ é um “modo peculiar de realização da experiência hermenêutica”: toda experiência pressupõe uma estrutura da pergunta, que parte da abertura de que algo é “assim ou de outro modo” (GADAMER, 1997, p. 534). O questionar possui dois movimentos: 1) orienta

⁵² Fato também defendido por Caio Meira em texto de apresentação da obra traduzida por ele de Todorov (2009, p. 08), referenciada ao fim desse artigo: “[...]é possível pensar a argumentação socrático-platônica como de fato elogiosa à poesia, pois reconheceu nela o poder de intervir na formação do espírito e, por conseguinte, da realidade como um todo”.

⁵³ A obra literária é uma “interpretação do mundo” (TODOROV, 2009, p. 38), “um discurso sobre o mundo” (id. p. 40), ou seja, uma resposta a uma dada pergunta feita por um ser, que existe no mundo, vendo e sendo visto pelo Outro.

⁵⁴ Elaborar perguntas não é “provar nada”, é, principalmente, “provar possibilidades” (GADAMER, 1997, p. 551), advogar em prol de algo. Lins (1979, p. 250), ao tratar sobre a “interpretação”, considera que toda interpretação de uma obra é apenas uma possibilidade.

sua respectiva resposta que, para ser adequada, deve tornar-se obediente ao seu sentido; 2) coloca o examinado numa certa perspectiva. Daí que só encontro nas coisas o que nelas coloco, na situação dos “acontecimentos de minha experiência” (SARTRE, 2013, p. 295). A estrutura do questionamento fala muito sobre os pressupostos do próprio questionador, porquanto indica a motivação e o sentido da interpretação do interpretado (GADAMER, 1997, p. 683) e indica como o Ser é no mundo e como é diante do Outro (SARTRE, 2013, p. 361).

Ainda que a resposta que a literatura desvela esteja relacionada com o questionamento sobre o si mesmo, sobre o Outro e sobre o mundo⁵⁵, ela sozinha – longe da visão do leitor (Outro) – nada diz, nada significa. Próximo ao questionar-se primordial do ser-no-mundo⁵⁶, um romance para funcionar solicita o engajamento do leitor. Como afirma, labirinticamente, Borges (2008, p. 92): “minha narrativa era um símbolo do homem que eu fui enquanto a escrevia e que, para redigir essa narrativa, eu tive de ser aquele homem e que, para ser aquele homem, eu tive de redigir essa narrativa, e assim até o infinito”. Encontramos uma indicação dessa proximidade entre obra e questionar-se em Todorov: “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos”, daí se expandir em diversos gêneros narrativos para ajudar o homem a viver (TODOROV, 2009, p. 22).

Através da liberdade existente na obra, o leitor se aventura rumo a si mesmo, expondo-se ao Outro no mundo, nos limites de sua situação. Entretanto, sua aventura nunca se conclui, nem encontra verdades absolutas ou essenciais, o que remete à ideia osmaniana sobre a “narrativa”:

Imaginal uma viagem fluvial. O barqueiro, da nascente ao estuário, segue o fluxo das águas. Esse percurso começa? Termina? O barqueiro acha que assim é e assim vê: e na verdade há uma face do percurso onde o começo e o fim existem, onde existe uma leitura ou execução da viagem. Há uma face da viagem onde passado e futuro são reais, e outra, não menos real e mais esquiva, onde a viagem, o barco, o barqueiro, o rio e a extensão do rio se confundem. Os remos do barco ferem de uma vez todo o comprimento do rio; e o viajante, para sempre e desde sempre, inicia, realiza e conclui a viagem, de tal modo que a partida na cabeceira do rio não antecede a chegada no estuário (LINS, 1973, p. 107-108).

⁵⁵ O estudo de obras literárias implica o estudo da relação do homem consigo mesmo, com o mundo e com os outros (TODOROV, 2009, p. 90), ou seja, o estudo da existência do ser-em-si-para-si-para-o-outro-no-mundo, conforme os termos sartreanos.

⁵⁶ “[...] enquanto modos como o ser-aí fala de si mesmo a si mesmo, que dizer, como se faz presente a si mesmo diante de si e se mantém nessa presença” (HEIDEGGER, 2012, p. 85).

Esse pensamento demonstra que a narrativa, semelhante ao “ser”, adquire significado no mundo, simultaneamente, através das dimensões do projetar (“iniciar, realizar e concluir”). Isto por que toda interpretação pressupõe direcionamentos que conduzem o “ser” de si a si. Nesse sentido, a essência da literatura não é unicamente ensinar, educar, corrigir, curar ou deleitar, antes ela significa na proximidade com o questionar-se, que é o fundamento primordial do ser-no-mundo. Para Todorov (2009, p. 24), a literatura, “longe de ser um simples entretenimento [...] permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”⁵⁷.

A possibilidade de questionar-se sobre seu próprio “ser” não se reduz a uma busca pela essência, diferentemente, é um “projeto” ‘rumo a...’ nunca terminado. Para projetar-se, o “ser” nega algumas possibilidades em favor de outros possíveis que são previamente aceitos, conforme a dinâmica limitada da “situação” na qual está o projetante. Mas não apenas por isso, há também uma história pré-pessoal, que não pertence a ele, porém, aos outros – a história dos pais e antepassados – que impõe certos limites, proximidades e direcionamentos (ROMANO, 2012, p. 116)⁵⁸. Com base nisto, as significações na obra literária seriam a resposta mais próxima das questões sobre o si mesmo, que já surgem em dadas situações e limites.

O diálogo entre a obra e o questionar-se do leitor constituem significações cuja estrutura assemelha a um palimpsesto⁵⁹. Entre as questões do ser-no-mundo (escritas/apagadas umas sobre as outras) e o texto literário há um ‘espelho criativo’: este ‘espelho criativo’ é o questionador, cujo ser é o que não é e não é o que é; este espelho é também o texto que se expande sem limites; e as significações são as imagens criativas nesse espelho. Isto ocorre por que o “homem é o ser em face de quem nenhum outro ser pode manter a imparcialidade” (SARTRE, 2015, p. 29).

Detalharemos o sentido desse ‘espelho criativo’ a partir de dois exemplos: 1) no conto “Branca de Neve”, dos irmãos Grimm⁶⁰, uma bela rainha interroga seu ‘espelho mágico’ sobre a

⁵⁷ A leitura de obras literárias acaba por permitir “compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele [leitor] compreende melhor a si mesmo” (TODOROV, 2009, p. 33).

⁵⁸ Todorov (2009, p. 23) defende que somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cerca. Todo época é constituída por “lugares comuns”, por discursos, dogmas, hábitos, ideologias, por uma história, que, de um modo ou de outro, direcionam, não absolutamente, o questionar-se (id. p. 79).

⁵⁹ Tipo de pergaminho ou papiro no qual o texto primitivo foi raspado para dar lugar a outro texto. Devido a questões econômicas e de matéria prima, era necessário reaproveitar o pergaminho.

⁶⁰ Branca de Neve é um conto de fadas originário da tradição oral alemã. Foi compilado pelos Irmãos Grimm num livro com outras fábulas e publicado entre os anos de 1812 e 1822. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/brancadeneve.html>. Acesso em 21ago15.

primazia de sua beleza. Por muito tempo o espelho confirma que a rainha é mais bela; contudo, certa dia, é desvelada a perturbadora beleza de Branca. A partir disto, a rainha se faz má e Branca de Neve se faz vítima, numa relação que estrutura o mundo inteiro do conto. 2) Outro exemplo é conto “O espelho” (“esboço de uma nova teoria da alma humana”), de Machado de Assis (1994), que narra a angústia do solitário Alferes Jacobina na casa de sua tia Marcolina. Por vários dias, Jacobina, perturbado pela ausência dos Outros, segue perdendo as significações sobre si mesmo, as quais encontravam apoio nos outros: diante dos outros, ele é o Alferes. Solitário, ele vê sua imagem esfumada e difusa no grande ‘espelho misterioso’. Seus gestos, seu rosto, tudo parece desobediente às leis da física. Em uma “inspiração inexplicável”, o jovem decide vestir-se com a farda de Alferes e se postar diante do espelho. Assim ele recupera sua “figura integral”: “nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso”; era ele mesmo, o alferes, que achava, enfim, a “alma exterior”, desfeita com a ausência dos Outros (ASSIS, 1994, p. 85). A imagem integral, refletida no antigo espelho da D. Marcolina corresponde ao sentido que o Jacobina pressupõe sobre si mesmo, com o apoio dos outros. O espelho machadiano, nesse sentido, é um ‘espelho criativo’, já que não corresponde às respostas do “ser”, mas, antes responde à questão dirigida a si sobre si.

Nesses exemplos, percebemos a) as imagens no espelho correspondem aos sentidos pressupostos no questionar-se de cada observador; b) a possibilidade de não ser essencialmente aquilo que se pressupõe já está sempre presente em cada pergunta; c) cada significado se materializa no mundo diante do Outro; d) a presença do “outro” nos coloca diante das respostas e das dúvidas sobre nós mesmos.

Toda resposta sobre si mesmo se estrutura sobre seu próprio sentido, modelando-se também pelo olhar do Outro: é essa relação que mantém em jogo as liberdades do escritor e do leitor, cuja superfície é o texto escrito. Se “o homem é o ser em face de quem nenhum outro ser pode manter a imparcialidade”, diante do homem tudo é parcial, inclusive ele mesmo. As significações sobre si mesmo são tudo aquilo que significam ou abrem, porque seus modos se constituem no mundo, pelo olhar do Outro e por decisões vinculadas a histórias diversas.

Cada leitor estrutura as significações na relação com o texto, com outros leitores e com suas próprias questões. As questões elaboradas sobre si mesmo, como imagens-criativas, retornam na forma de sentidos evidentes. Mas é preciso ter em mente que não são as respostas “conscientes” que dialogam com a obra literária. Mesmo que tenham seu fundamento nos direcionamentos

prévios de cada questão, cada resposta não passa de uma significação decaída, planificada no cotidiano. Daí que a arte é o que mais se aproxima desse ‘espelho criativo’, porque se relaciona diretamente com as questões, não com nossas respostas. Por isto é capaz de abrir possibilidades até então ocultas.

Resulta disto a dificuldade em determinar o que é literário e o que uma obra pode dizer por fim. Sendo aquele que se questiona sobre si mesmo indefinível, o texto literário oferece significações mediante a relação no mundo e o diálogo entre as liberdades de quem escreve e de quem lê. É defendendo esta relação entre liberdades, que Sartre, em *Que é a literatura?* (2015), define o engajamento da arte literário, que, segundo ele, poucos verdadeiramente levantaram: “que é escrever?”; “por que escrever?”; “para quem se escreve?”.

É na prosa, o “império dos signos”, onde o escritor melhor esclarece seus sentimentos (SARTRE, 2015, p. 18). “Falar é agir”: “a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir” (SARTRE, 2015, p. 28). Escrever é, portanto, desvendar o mundo e a si mesmo, afim de que o “outro”, perdendo a inocência, assuma a sua face. Escrever é engajar-se inteiramente na obra, com vontade decidida, livre e empenhada em seu mundo: “a cada um de nossos atos, o mundo nos revela uma face nova” (SARTRE, 2015, p. 38).

Postura semelhante defende Osman Lins (1979, p. 133), ao dizer que o ato de escrever é precedido pela “gestação”, “meditação”, decisão de iniciar o livro, e, sobretudo, pela necessidade de “viver” seu mundo. O ato de escrever, como uma “experiência máxima”, a “experiência das experiências”, é uma “salvação”, um “esquadro”, um “equilíbrio”, que auxilia no entendimento sobre o “vivido” e sobre o que ainda vai se “viver” (LINS, 1979, p. 153).

A obra escrita passa a compor um mundo em suspenso que oferece ao leitor significações familiares, acrescidas de possíveis inesperados. O que reconhecemos em um romance é nossa história, nossas experiências, acrescidas por uma nova ordem, sempre a partir do “coeficiente de adversidade”: “o objeto literário”, como um estranho pão, “só existe em movimento”, pela leitura engajada (SARTRE, 2015, p. 39). Fato é que o escritor “projeta” o futuro sobre uma página em branco e o leitor aposta sua liberdade ao ler o texto escrito, que só existe no “esforço conjugado” (SARTRE, 2015, p. 40-41). Nesse jogo abre os sentidos que estão para além da

palavra escrita, para além ou aquém do que o escritor quis dizer⁶¹ (SARTRE, 2015, p. 43).

Assim:

A leitura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas perversões, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores (SARTRE, 2015, p. 47).

O escritor escreve, como entende Sartre (2015, p. 60) e Lins (1969, p. 187)⁶², para seus contemporâneos e compatriotas: estes cumprem melhor o que o filósofo chama de “leitura dirigida”, já que compartilham época, eventos e questões semelhantes. O que não quer dizer que a obra apenas signifique no contexto contemporâneo de sua produção: leitores advindos com o tempo abrem novas possibilidades. Para quem escreve, o leitor é o “outro” que interfere no mundo da obra, exigindo dele certa direção, investindo em um projeto singular (SARTRE, 2015, p. 67).

Para Sartre (2015, p. 69), todo projeto, dirigido a um destinatário histórico, certamente “ultrapassa seus limites de fato, e se estende pouco a pouco até o infinito”. Osman Lins (1979, p. 152) afirma que escreve também para aqueles que nunca o lerão, e que, por isto, é aceitável e compreensível que um crítico identifique em sua obra a influência de outro autor nunca lido por ele. Tal fato ocorre por que “um livro nem sempre se esgota no ato da leitura, podendo muito bem expandir-se através da conversa e de outros meios”.

Possuindo um “coeficiente de adversidade” (SARTRE, 2015, p. 95) nenhuma obra fornece respostas definitivas. Sartre (2015, p. 60-130), analisando a literatura dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX, defende que o escritor compõe seu ser-no-mundo e sua obra mediante o olhar do Outro, o agir em meio aos complexos de utensílios e conforme as questões sobre si mesmo: “[...] cada obra particular supera, de certo modo, todas as concepções que possamos ter da arte, pois, em certo sentido, ela é sempre incondicionada, vem do nada e mantém o mundo em suspenso no nada” (SARTRE, 2015, p. 123).

⁶¹ “Um objeto, no interior de uma narrativa, não ganha sua densidade de existência a partir do número e da extensão das descrições a ele consagradas, mas sim da complexidade de suas relações com as diferentes personagens; parecerá tanto mais real quanto mais frequentemente for manuseado, tocado, largado – em suma, ultrapassado pelas personagens rumo aos seus próprios fins” (SARTRE, 2015, p. 55).

⁶² “Esse leitor (não simples reflexo ou desdobramento do escritor) fruto da inteligência, da sensibilidade, do caráter, da concepção que tem o escritor do ofício e do mundo, é contemporâneo da gestação da obra; não nomeado, nela está presente, participa de sua natureza” (LINS, 1969, p. 187).

Se o “Outro é o mediador indispensável entre mim e mim mesmo” (SARTRE, 2013, p. 290), o leitor é o mediador que conduz o escritor rumo a si mesmo e a obra rumo ao que é. Com esta base, o escritor, ao escrever a obra, segue rumo a si mesmo, enquanto o leitor, vivendo o mundo na obra, reorganiza a si e o mundo. Entretanto, nenhum deles é a origem ou seu fim do texto literário. O texto literário reflete a dinâmica do questionar-se sobre si mesmo, e aí jaz seu início, meio e fim.

Ainda que o escritor projete um leitor para a obra, ele não é capaz de prever todas as possibilidades do texto: o leitor é o “outro” que coloca em jogo a liberdade em situação. Escritor e leitor, mesmo separados pelo abismo da morte, dialogam no texto, cada um ao seu modo e em nome de sua própria liberdade. A obra, significando a face onde se encontram as liberdades, é um verdadeiro acontecimento imprevisível, insubordinado, que transtorna os sentidos do escritor, do leitor e do mundo. O direcionamento do transtornar do texto é reflexo da estrutura das perguntas que o leitor faz sobre si mesmo: as significações no texto literário são o reflexo criativo das questões que o leitor faz sobre seu próprio ser, vinculadas aos outros e ao mundo.

REFERÊNCIA

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Vol. II, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn003.pdf>

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed.. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia: hermenêutica da faticidade**. Tradução Renato Kirchner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ser e tempo: parte I**. 15. ed. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Shuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

LINS, Osman. **A rainha dos cárceres da Grécia**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Avalovara**: romance. 2. ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. **Evangelho na taba**: novos problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Guerra sem testemunhas**. São Paulo: Martins, 1969.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de José Mendes de Souza. Versão para E-book, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo I). Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ROMANO, Claude. **El acontecimiento y el mundo**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução Paulo Perdigão. 22ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Que é a Literatura**. Tradução Carlos Felipe Moisés. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

LÍNGUA, LINGUAGEM, TEXTO, DISCURSO, GRAMÁTICA E SUAS INTER-RELAÇÕES

Geam Karlo Gomes (UEPB)

INTRODUÇÃO

Os novos paradigmas para o tratamento da linguagem, e conseqüentemente, para o ensino de língua materna surgiu a partir da superação da perspectiva tipicamente estruturalista, sobretudo, com a consolidação do funcionalismo. Com ele, a preocupação passou a ser atrelada a busca de relacionar as estruturas gramaticais da língua com os contextos comunicativos em que a linguagem se efetua. *Aguinada pragmática* foi responsável para se chegar a esse paradigma, parcialmente pela contribuição da filosofia analítica da linguagem, que receberam impulsos das contribuições de Wittgenstein e Austin. Com ela, aproximadamente em 1960, surgiram subáreas de linguísticas que contribuíram para ampliar a visão da perspectiva interacionista e sociodiscursiva, entre elas: a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise da conversação, a etnolinguística, a linguística textual e a análise do discurso.

A partir dessas novas formas de se deter no estudo da linguagem, e sobretudo, das contribuições das diversas subáreas interessadas nesse estudo, o intuito deste texto é indicar um paradigma de ensino de língua materna considerando a inter-relação entre língua, linguagem, texto, discurso e gramática. Definir os pontos de encontro é o principal objetivo desse artigo. Nele, destacam-se as contribuições de Jean-Paul Bronckart, Lev Vygostsky, Luiz C. Travaglia, Luiz A. Marcuschi, Irandé Antunes e Sírío Possenti.

1 SITUANDO OS ENCONTROS

A linguagem é tão abrangente que requer um tratamento detalhado de sua natureza. Entender como ela funciona é requisito essencial para a comunicação humana, principalmente, na variedade e riqueza que ela pode oferecer no século da *webesfera*, pelas variadas formas de interação humana que as diversas mídias possibilitam. Nesse universo de infinitas possibilidades se destaca a *internet*.

Para a profissão docente, compreender as variadas concepções de língua e linguagem implica entender como são tratados o texto, a gramática e o discurso no ensino de língua materna. Sendo a linguagem, entre outras coisas, as distintas formas de manifestação do pensamento humano, de entender, compreender e produzir a língua – uma das formas concretas de interação –, interessa saber como as variadas formas de percebê-las remetem a distintas visões sobre a natureza do texto, da gramática e do discurso.

Irândé Antunes (2009b) tratou de relacionar a relação da linguagem com quatro realidades irremediavelmente indissociáveis: língua, cultura, identidade e povo. Por meio desses quatro pilares se torna possível contemplar as raízes que dão voga a pluralidade de identidades associada ao sentimento de pertencimento e partilha. Mas não foi sempre assim que a língua e a linguagem foram concebidas. Definir esses dois campos requer perceber as variadas concepções resultantes do contexto histórico-cultural e atentar para o fato de, com maior ou menor intensidade, tais concepções reverberarem no ensino de língua materna.

Travaglia (2009, p. 21-23) distingue três possibilidades de concepção de língua e linguagem:

- a) **expressão de pensamento.** Toda expressão se constrói no interior da mente, tendo a enunciação como ato monológico e resumindo-se às regras a serem seguidas pela lógica do pensamento e da linguagem. Essa visão contribui para a visão tradicional do “ler, escrever e falar bem” e não está voltada para situação de interação comunicativa;
- b) **instrumento de comunicação.** A língua é vista como um simples código composto de signos que se combinam por meio de regras. Embora se admita que a língua seja social e acontece na interação entre dois indivíduos, ela é concebida como preestabelecida e convencional. Cabe ao falante e ao ouvinte utilizar a língua como ela se apresenta, aceitando-a como ela é;
- d) **forma ou processo de interação.** É vista como lugar de interação humana, através da produção de sentido numa dada situação de comunicação e em um dado contexto. Nessa estão representadas todas as correntes e teorias que dão conta da linguística da enunciação: a Semântica, a Pragmática, a Teoria e a Análise do discurso, a Linguística Textual e a Análise da Conversação.

Na primeira concepção, tem-se o que convencionalmente se adotou por muito tempo nas escolas como ensino da gramática prescritiva. Nesse viés, tido como tradicional, o papel do professor se volta para descrever a língua e alguns usos privilegiados. A língua é analisada do

ponto de vista homogêneo sobre o que é ou não correto. Entender os fundamentos dessa acepção, que originou a gramática normativa, impulsiona-nos para um pequeno resgate histórico.

Margarida Petter (2008) explica que a gramática assumiu esse ponto de vista em virtude da primeira descrição linguística realizada do sânscrito, em que o hindu Panini (sec. IV a. C.) zelou pela conservação literal de textos sagrados. De mesma forma, essa mesma língua precisou ser preservada em função da “invasão” de falantes de outra origem (os prácritos), valorizando-se apenas uma variedade linguística como padrão: o sânscrito. A partir desse período a tarefa dos gramáticos se deteve em “*dizer o que é a língua*, descrevê-la, e ao privilegiar alguns usos, *dizer como dever ser a língua*” (PETTER, 2008, p. 19, grifo do autor).

Essa perspectiva de análise também se associa à gramática descritiva. Nela, descrevem-se os dialetos e todas as formas em que a língua se manifesta, sem nenhuma preocupação em caracterizar o que é ou não correto. Em ambas as abordagens da gramática e compreensão da linguagem, o texto não é visto como produto de interação humana e não depende de seus interlocutores, da situação comunicativa nem do contexto sócio-histórico e ideológico.

A segunda concepção citada por Travaglia (2009) diz respeito à visão da língua enquanto código virtual, isolado da situação comunicativa – a fala (nos termos de Saussure) e o desempenho (conforme postula Chomsky). O que não muda em nada o ponto de vista de abordagem da gramática e do texto. E o discurso? Como era concebido nessa época? Nem sequer merecia um tratamento científico. Nessas concepções, o mundo presencia as vertentes teóricas que exclui toda a situação comunicativa e a interação sociodiscursiva: o formalismo, o estruturalismo e o gerativismo.

Conforme M. Petter (2008) o que Saussure fez durante essa fase foi separar uma parte da linguagem – a língua – “um sistema de signos” como um objeto padrão favorável à classificação e passível de ser organizado por meio de unidades que formam um todo; e uma parte da linguagem concebida como social, mas totalmente exterior ao indivíduo. A esta não cabia o papel de interferir nem modificar. O objeto de análise da língua era ela mesma. A explicação da língua deveria está voltado para si própria e através dos recursos linguísticos que ela permitia. Tratava-se de um exaustivo exercício metalinguístico.

Em alguns pontos, o gerativismo se assemelha ao formalismo e ao estruturalismo. Excluíram a Pragmática e a Análise do Discurso e, junto com elas, não considerou a vida social, a interação verbal, o uso, ao funcionamento ou desempenho linguístico e o discurso. Isso porque os

cognitivistas têm como princípio a linguagem como faculdade inata humana e isso se toma como base para aquisição de qualquer língua. Conforme Marcuschi (2008), para Chomsky, o sujeito é a uma entidade mental, sem história e sem vida social. Sendo assim, há uma diferença fundamental entre Saussure e Chomsky. Como ainda explica Marcuschi, “para Saussure a linguagem é uma instituição social e convenção social, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie” (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Por fim, tem-se a terceira concepção de linguagem citada por Travaglia (2009) corresponde à perspectiva a qual resolvemos adotar nessa abordagem: a linguagem do ponto de vista interacionista e sociodiscursiva. A partir dela, principalmente com a *virada pragmática*, durante a segunda metade do século XX, assim como por meio do desenvolvimento da Linguística Textual e da Análise do Discurso, novos paradigmas surgiram para os estudos da linguagem, dando origem a uma análise mais abrangente do objeto linguístico. Para Marcuschi o foco para a ser

a língua como atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-se em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (MARCUSCHI, 2008, P. 60).

Por meio dessa nova vertente, os estudos voltados para a linguagem incorporam os aspectos extralinguísticos, mas absorve as contribuições do estruturalismo e dos cognitivistas. Contudo, há uma renovação e redirecionamento através das contribuições do interacionismo sociodiscursivo. De maneira bastante sucinta, pode-se compreender que essas contribuições surgiram a partir da ideia de que as condutas humanas deveriam ser entendidas como historicamente situadas e significativas, cujas propriedades estruturais e funcionais passam a ser consideradas produtos da socialização. (BRONCKART, 1999, p.13). Por esse viés teórico, abandona-se a noção de tipo textual em função do gênero do texto e dos tipos discursivos. O texto passa a ser fundamentalmente o campo portador do sentido socialmente e historicamente construído.

Entre as várias contribuições que inspiraram Bronckart nessa vertente (Piaget, Saussure, Blomfield, Chomsky, Bakhtin, entre outros), pode-se destacar Vygostsky. Em *Pensamento e*

Linguagem, ele aponta a linguagem como o meio onde a experiência e a reflexão ocorrem, sendo ao mesmo tempo pessoal e social. Esse ponto dialético entre o indivíduo e a sociedade implica considerar um paradoxo existente ao combinar e separar os distintos elementos da vida humana.

Analisando a linguagem como comunicação, Sírio Possenti mostra a importância de fatores extralinguísticos na comunicação. Desse modo, citando Maingueneau, Possenti comenta que “a comunicação só é possível porque os interlocutores participam dos mesmos domínios de experiência, obedecendo a um certo número de regras em função do papel que têm na troca linguística” (POSSENTI, 2008, p. 66). Por esse viés, a comunicação não se efetiva pelo simples fato do conhecimento mútuo do código tão somente, mas na situação sócio-histórica. Essa perspectiva já se principia desde o ponto de vista dialógico da linguagem, com Mikhail Bakhtin, e é por meio desse entendimento que se torna possível a inter-relação entre língua, linguagem, texto, gramática e discurso. É o que será evidenciado nos tópicos seguintes.

2 A NOÇÃO DE TEXTO – UMA VIRADA

O que é um texto? De forma bastante ampla, para Marcuschi, o texto é a forma natural pelo qual se tem acesso à língua. Essa visão sobrepõe critérios anteriores que tinham a frase como unidade superior de significação, como postulou Émile Benveniste (1988). Na concepção desse linguista, o sentido como “designação” ou como “referendum”, ou seja, sentido e referência, e só poderiam ser caracterizados num nível superior: a frase – vista como uma unidade formal composta de signos (as palavras), que poderiam ser autônomas, isto é, tinha sentido próprio, ou sin-onas, funcionavam como elementos de ligação ou para estabelecer relação entre os sentidos. As contribuições de Benveniste significaram muito para a compreensão da estrutura da língua. No entanto, no que refere aos propósitos comunicativos socialmente e historicamente situados, é preciso admitir que não nos comunicamos de outra forma se não por meio de um texto, ou seja, através de algum gênero textual, e não da frase.

Um conceito que tem sido fortemente abordado para dar conta de definir o texto é a textualidade. No dizeres de Antunes (2010) ela é uma característica que possibilita que as atividades sociocomunicativas sejam executadas pelos sujeitos na interação, ou seja, é o modo como se manifesta a atividade comunicativa. O que torna possível definir o texto nos termos de Robert de Beaugrande (1997), conforme citado por Marcuschi: “o texto é um evento

comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Antunes (2009) explica alguns aspectos relacionados a esse conceito de texto. Primeiramente, é preciso admitir que se recorre a um texto quando desejamos expressar algo, e por isso, temos uma finalidade comunicativa. Segundo, o fato de existir uma atividade comunicativa, por meio de uma expressão verbal, implica necessariamente a presença de um outro parceiro: o interlocutor. O que aproxima o estudo do texto ainda mais do campo da Pragmática, pelas perspectivas interacionais da linguagem. Dessa forma, a língua é vista como “forma de atuação social e prática de interação dialógica”, e a linguagem, “é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros”, e essas ações somente podem ocorrer por meio de textos (ANTUNES, 2001, p. 49).

Independente da forma, do tamanho, a interação só é possível através de textos. Pode ser uma frase com apenas uma palavra, como “pare!”, por exemplo. Dentro de uma situação contextual e de interação comunicativa, é um texto. Conforme Beaugrande (1997) *apud* Marcuschi (2008), considerando um texto como um sistema que por ser atualizado por razões de escolhas, extrai-se elementos virtuais cuja a língua é o mais importante. É através do texto que se tem acesso ao sistema linguístico, que é virtual, a língua em si, mas também é por meio dele que se tem acesso ao sistema representado e atualizado.

Conceituar um texto implica não somente caracterizá-lo enquanto produto, mas também como processo. Oral ou escrito, ele é um processo oriundo do funcionamento da linguagem e é explicado pelas diversas áreas: a Pragmática, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Semântica, e vários outros desdobramentos cognitivos, linguísticos e sociais. Antunes afirma que o texto envolve um número variado de relações:

de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência” (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

Em outros termos, é possível mensurar que o texto apresenta pelo menos três aspectos: linguísticos (ato verbal produzido); sociais (situação sociohistórica); cognitivos (conhecimentos investidos) (BEAUGRANDE, 1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 95). No tocante a esses

aspectos, é válido trazer um quadro topicalizado por Antunes a respeito do modo como eles são construídos:

- a. os textos diferem enormemente, pois dependem da multiplicidade de propósitos que envolvem; por exemplo: um aviso tem uma finalidade comunicativa bem diferente daquela de um ensaio ou de um editorial;
- b. os textos obedecem a certos padrões mais ou menos fixos; são pois, uma espécie de modelos, resultantes de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a que servem; por exemplo, um relatório, um requerimento seguem certas convenções sedimentadas pelas próprias instituições que os adotam;
- c. os textos se organizam, assim, em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos ou partes, cada uma desempenhando uma função também determinada; um artigo científico, por exemplo, tem uma configuração própria, que inclui diferentes partes, cada uma com uma função particular;
- d. os textos – na configuração a essas estruturas – contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais. Os primeiros, mais que os segundos, marcam o que, efetivamente, é típico de um gênero, ou, mais precisamente, de uma classe de gênero; por exemplo, em uma resenha, é obrigatório um bloco em que se apresente uma síntese do conteúdo da obra resenhada; é opcional a apresentação do sumário ou de comentários acerca da bibliografia referida (ANTUNES, 2009, p. 54).

São especificidades relativas aos gêneros de textos – modelos relativamente estáveis – como postulou Bakhtin (1997).

Com base nos estudos de Beaugrande (1997), Marcuschi (2008) explica ainda que o texto, em seu processo, isto é, a textualidade, distribuem-se sob alguns critérios. Primeiramente o autor, o leitor e o texto (evento, processo e não produto acabado). Concebido dessa forma, tem-se acesso cognitivo ao texto de duas formas:

- a. pela **configuração linguística**: que dizem respeito aos conhecimentos linguísticos, chamados de cotextualidade, que é a coesão e a coerência;
- b. pela **situação comunicativa**: é a contextualidade que envolve os conhecimentos de mundo e se subdividem em aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade⁶³. Os primeiros dizem respeito aos aspectos propriamente linguísticos e os que fazem parte do segundo são da esfera sociodiscursiva. Entende-se assim que só se pode ter acesso

⁶³ Cf.: COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: MartinsFontes, 2006.

pleno a textualidade através dos conhecimentos linguísticos, inclusive da gramática da língua; assim como por meio do modo de manifestação da enunciação, o discurso, que mantém relação com a situação e o contexto comunicativo.

3 NO TEXTO: GRAMÁTICA E DISCURSO

O que é gramática? O que é discurso? Qual o ponto de encontro entre essas instâncias? Para se responder a essas perguntas busca-se relacioná-las ao que está situado no contexto histórico cultural do ensino de língua materna no Brasil.

É preciso, antes de tudo, definir o que se entende por regras de gramática e o que não são. Irandé Antunes afirma que não são regras do uso da gramática as questões meramente metalinguísticas que visam à classificação ou divisão da língua em unidades, classes ou subclasses, dos substantivos ou dos pronomes, por exemplo. Do mesmo modo não são regras de uso a infinita classificação e subclassificação das orações coordenadas e subordinadas ou a distinção entre o que é um encontro vocálico ou um encontro consonantal, o sujeito e o predicado. O que se tem nesses exemplos é a preocupação com a nominalização de unidades de fatores fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua. Trata-se de um contexto histórico cultural que vigorou por muito tempo nas aulas de língua portuguesa de todo o país. Ora, saber os nomes das coisas não significa que se tenha propriedade para poder usá-los em situações concretas de comunicação. Um indivíduo pode memorizar o nome de todas as peças de um carro, mas isso não vai garantir que ele exerça a função de um mecânico. Para detectar um problema no motor que impede o carro de funcionar e detectar que se trata de uma peça que está desgastada e precisa ser substituída, é preciso saber a função daquela peça em articulação com outras peças, cujo propósito é fazer o automóvel se locomover. Da mesma maneira acontece com a gramática. Debruçar sobre o uso de determinados componentes da língua é saber sua função no conjunto, de como combiná-las a fim de produzir determinado efeito de acordo com a intenção comunicativa; produzindo assim, enunciados inteligíveis e contextualmente interpretáveis.

Dessa forma, para Antunes, são exemplos de uso de regras de gramática:

A descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de modo e de tempo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de

comparação, de oposição etc); de quando e como usar o artigo indefinido ou o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso de palavras adequadas, no lugar certo, na posição certa (ANTUNES, 2003, p. 86).

Para Marcuschi (2008), a língua, como fenômeno social, tanto é variável quando variada e isso indica que as normas da gramática não podem ser rígidas, nem tampouco serem concebidas como principal foco de ensino. Ou seja, embora admitamos que a língua é um conjunto de práticas sociocomunicativas e também discursivas, não se pode desconsiderar o sistema. Os estudos de Benveniste, assim Ferdinand de Saussure, em *Curso de linguística Geral*, precisam ser pensados em consonância com os estudos da língua na atualidade, pois trouxeram contribuições para a compreensão da gramática. A questão é como aplicar esse conhecimento que se tem do sistema no trabalho efetivo de ensino de língua materna.

Irané Antunes afirma que na língua não é possível falar sem se ater as regras particulares da gramática em uso. Independente do prestígio social da comunidade que fala, a língua em funcionamento se atém a um conjunto de regras quem compõem a gramática. Por não existir língua sem gramática, esta compreende um variado número de regras que especificam como aquela. Assim, como ilustra Antunes:

Quando alguém é capaz de falar uma língua é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua (além, é claro, de outras de natureza pragmática) na produção de texto interpretáveis e relevantes. Aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática (ANTUNES, 2003, p. 85-86).

Por outro lado, Marcuschi (2008) afirma que a língua não possui regras tão fixas assim, permitindo surgir às variações linguísticas em contexto geográficos ou socioculturais. Por isso, é possível afirmar que a própria gramática sofre alterações. Consoante Antunes (2003), a gramática está apta a refletir a diversidade de circunstâncias que o mundo oferece: geográficas, sociais e de registro da língua. A gramática tem uma função sociocognitiva, a partir do momento em que é concebida como uma ferramenta em favor das variadas atuações comunicativas.

Destacado o papel da gramática, percebe-se o quanto ela está atrelada à vários outros aspectos relativos a situação de comunicação, ao momento histórico e ao lugar social. É possível tratar da gramática sem se referir ao texto, campo efetivo da língua em funcionamento? É possível algum texto sem o objeto do dizer, ou seja, o discurso? Marcuschi (2008) frisa que não se pode recorrer a apenas um aspecto como se ele fosse suficiente por si só. Sem o discurso, o que a gramática poderia era apenas contribuir para elencar um emaranhado de frases genéricas e sem sentido. O sentido é dado pelo discurso, ou seja, tudo aquilo que significa num contexto de produção e recepção.

Para Travaglia, o discurso é visto como uma atividade produtora de sentidos em uso, com específica função. Para ele,

toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e o de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação (TRAVAGLIA, 2009, p. 67).

O conjunto de enunciados e recursos linguísticos numa dada situação de interação comunicativa em determinada condição de produção constitui o que chamamos de texto. O discurso é o objeto do dizer proferido pelo falante/escritor e materializado no texto por meio das regularidades de uso.

Como explica Sírio Possenti (ao contrário do que fizeram Saussure e Chomsky), Jakobson, Austin e Benveniste mostraram que não é possível dissociar a língua do falante, e os sentidos se dão efetivamente nos processos discursivos. Isso indica que o falante, o produtor textual, e assim também o ouvinte/leitor, ao interagir com os textos nas mais diversas formas de comunicação humana, precisam se ater as regras da gramática. Toda língua possui uma gramática que estrutura a fala e a escrita, seja normativa ou internalizada. São os recursos linguísticos que compõem o aparelho formal da enunciação. No entanto, é o discurso que põe em funcionamento os recursos linguísticos. Quando se tem uma finalidade, ou seja, um propósito comunicativo, o sujeito ativa, por meio do discurso, os recursos expressivos dos quais necessita para a situação de uso da língua.

Como esclarece Sírio Possenti:

ao falar, sempre nos utilizamos, além de recursos tipicamente linguísticos (e eles em geral são mais numerosos do que os imaginados por uma linguística das formas), de outros elementos, que poderíamos por enquanto chamar de discursivos e que são todos aqueles que não obrigam o locutor a ser absolutamente explícito (pressuposições, implicaturas, consideração de hábitos regulares, etc.) (POSSENTI, 2008, p. 67).

Bem verdade que com o discurso fica expresso a situação, o contexto comunicativo do qual não seria possível apreender o sentido. A situação é essencial, porque sem ela não se pode efetivamente realizar a interpretação. O discurso como objeto do dizer só pode ser separado do texto de forma metodológica; do contrário, o texto deixaria de ser texto. Da mesma forma, sem os recursos linguísticos e gramaticais de uma língua, seria impossível produzir um texto.

4 O TEXTO: PONTO DAS INTER-RELAÇÕES

O texto que segue foi retirado da internet. Sendo a reportagem um gênero que circula nesse ambiente englobando uma multimodalidade, isto é, um conjunto de recursos combinando imagem (foto real na Assembleia Legislativa do Paraná), vídeo (depoimento da estudante), recursos típicos da escrita (fonte, tipografia) numa ambiente permeado de recursos tecnológicos; compreender e ensinar a língua materna implica considerar as variadas linguagens empregadas no processo de construção e, conseqüentemente, na recepção do texto: os recursos semióticos e multimodais.

Numa concepção interacionista e sociodiscursiva, o ensino de língua materna deve partir da premissa de que a sala de aula é um ambiente de recepção de textos. O sentido ou sentidos do texto são produzidos, partilhados, confrontados e negociados numa dada situação de comunicação. Na situação de interação sobre o texto abaixo, os fatores extralinguísticos entram em cena graças aos conhecimentos partilhados. O conhecimento linguístico (o código verbal escrito e seus recursos prosódicos e cotextuais); conhecimento social (o panorama social e político vigente no período da publicação); e por fim, o conhecimento cognitivo (o nível vocabular empregado e o contexto comunicativo sobre a PEC 241, posterior PEC 55).

'Aqueles que votarem contra a educação estarão com suas mão sujas por 20 anos'

por NINJA [Seguir](#)

[Tweet](#) [Gosto](#) [Partilhar](#) 754

Estudante de 16 anos deu uma aula de cidadania na Assembleia Legislativa do Paraná quando convidada a falar sobre as ocupações escolares. Nesta segunda (31), participou de audiência no Senado Federal e pode desenvolver ainda mais seus argumentos.



Foto: Mídia NINJA

Na manhã desta segunda-feira (31) ocorreu uma audiência pública na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal (CDH), para debater sobre "As propostas de limitação aos gastos públicos", com efeitos nas políticas educacionais e sociais. A Senadora Fátima Bezerra (PT-RN) presidiu a mesa. Entre os convidados da audiência esteve Ana Júlia Pires Ribeiro, de 16 anos, estudante secundarista do colégio Senador Manoel Alencar de Guimarães em Curitiba no Paraná.

"Nesse período de ocupações, eu aprendi e não só eu, mas todos os estudantes, aprendemos um novo significado de resistência. Aprendemos que a resistência não acaba quando saímos do portão pra escola. A gente aprendeu que a resistência é quando olham pra nós e falam: larga isso, larga porque vocês não vão conseguir nada que vocês estão do lado errado. A gente olha pra eles, ergue a cabeça e fala: não, eu não vou largar".



A estudante prosseguiu: "É quando a gente ergue a cabeça e fala: eu acredito na educação pública, eu acredito no futuro do Brasil, e eu vou continuar lutando, e nós vamos continuar lutando pacificamente. Nós vamos desenvolver métodos de resistência pacíficos e que valorizem o movimento estudantil. Nós vamos desenvolver métodos de desobediência civil, nós vamos levar a luta estudantil pra frente, nós vamos mostrar que não estamos aqui de brincadeira e que o Brasil vai ser um país de todos."

Ana Júlia concluiu sua fala manifestando-se sobre a PEC 55, que trata do teto dos gastos públicos, o que incluiu congelamento dos investimentos em educação: "Em relação à PEC 55, a antiga PEC 241, nós estudantes só temos a dizer uma coisa: aqueles que votarem contra a educação estarão com suas mãos sujas por 20 anos".

Texto 1: Reportagem

Disponível: <https://ninja.oximity.com/article/Aqueles-que-votarem-contra-a-educa-1> Acesso em: 31.out.2016.

Não existiria esse texto se não houvesse a razão do dizer, isto é, se não houvesse na pauta da Assembleia Legislativa do Paraná uma oportunidade para a estudante Júlia Pires Ribeiro proclamar seu depoimento sobre o significado das ocupações estudantis em várias escolas universidades, não existira discurso estudantil. De modo semelhante, sem a iniciativa da mídia para divulgar esse evento não teria se configurado a reportagem acima. O texto inevitavelmente nasce do discurso e é exatamente sobre esse objeto do dizer que deve partir o ensino da língua materna. Se compreendermos a linguagem como interativa e sociodiscursiva, não podemos aceitar uma aula de língua portuguesa onde perpassam regras de sintaxe, de regência ou normas ortográficas e pontuação sem considerar os efeitos advindos das necessidades reais de interação. Com efeito, as aulas devem privilegiar momentos para recepção e escrita de textos.

Na hipótese da leitura texto acima na sala de aula, é preciso levar em consideração que as necessidades de recorrer aos recursos gramaticais da língua se fazem necessárias não somente para ampliar o nível de conhecimento metalinguístico do aprendiz, mas, precisamente, para percebê-los com elementos a serviço dos efeitos de sentido que produz o discurso. Com ressalva sobre falha de concordância nominal provocado possivelmente pelo erro de digitação “suas mão”, no título, o texto parece empregar adequadamente os recursos linguísticos.

De maneira bastante geral e sucinta, apontamos um exemplo de como os recursos linguísticos/gramaticais funcionam na construção dos sentidos empregados no discurso. O próprio título é construído por meio do artifício da nominalização, empregando termos do próprio discurso da estudante de 16 anos: “Aqueles que votaram contra a educação”, que caracteriza os deputados federais a favor da PEC 241. Essa referenciação intencional se torna o principal objeto de seu discurso, cuja expressão conotativa “mãos sujas” reforça seus argumentos para enfatizar a necessidade de definir um sentido situado de resistência. A reportagem dá ênfase ao discurso direto de Júlia Ribeiro, cuja reiteração pela repetição de “eu acredito” e “continuar lutando”, determina a posição ideológica da referida estudante. Igualmente, é um modo de perceber como essas estruturas microtextuais (o uso da 1ª pessoa do plural e a locução verbal no futuro, por exemplo) funcionam na construção da oposição entre a classe estudantil e os deputados a favor da PEC 241.

CONSIDERAÇÕES

Este texto não intenta trazer receitas ou sugestões didáticas para o trabalho com a língua materna na educação básica, porém, tratar de como se inter-relacionam os vários conceitos que se materializam como objeto de estudo. Compreendê-los de forma integrada se torna requisito necessário para um ensino de língua materna que vise empreender por uma abordagem que considere os mecanismos linguísticos em seus usos efetivos, contextualizados e historicamente situados. Assim, a sala de aula é o espaço onde o texto assume o *status* de objeto de ensino, isto é, a forma material de explorar situações didáticas onde as relações língua – linguagem – texto – gramática – discurso são efetivamente inseparáveis e potencializadoras de novas e constantes aprendizagens.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. Parábola Editorial, 2009a.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola Editorial, 2009b.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ernãmantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENVENISTE, Émile. Os níveis de análise linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral**. Campinas Pontes, 1988.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismosóciodiscursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: MartinsFontes, 2006.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.tu
- VYGOSTSKY, Liev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998b.

Grupo de Discussão 17:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A PSICOLINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Denise Teixeira da Costa (UEPB)
Mábia Nunes Toscano (UEPB/UFPB/CAPES)

INTRODUÇÃO

O tratamento da relação entre o cérebro e o seu funcionamento é uma área de estudo pouco enfatizada nos cursos de licenciatura. No entanto, acreditamos que na área educacional, enquanto professores, deveríamos desenvolver tais conhecimentos como base para a prática docente, posto que conhecer o funcionamento cerebral dos nossos estudantes é crucial para que possamos compreender até que ponto nossos alunos estão internalizando ou não as inferências requeridas para o aprendizado ao longo das aulas..

O intuito principal deste artigo é discutir o quanto é importante para nós docentes, saber como o cérebro dos nossos estudantes funciona, para que possamos compreender até onde os mesmos podem ir, que limite eles têm e qual a abordagem ideal para cada conteúdo em cada situação de ensino com as quais nos deparamos. Quando estudamos tal limite estamos relacionando estritamente o cérebro e sua capacidade de receber e armazenar as inferências. Com isso observamos como o estudante pode ou não manter essas inferências dentro do cérebro, proporcionando um progresso mediante a armazenagem de um novo conhecimento em cima da inferência já armazenada anteriormente.

O professor que detém conhecimentos relacionados ao funcionamento do cérebro e coloca tais conhecimentos em prática dentro da sala de aula saberá com mais destreza se portar dentro do âmbito escolar, cobrando do aluno o que ele é capaz de desenvolver com base na armazenagem de inferências que ele já possui. Diante disso, este artigo tem como princípio o questionamento sobre como o professor em formação é, infelizmente, leigo mediante a tais conceitos cerebrais que poderiam ajudá-lo na desenvoltura dentro de sala de aula.

A importância de tal assunto é evidente visto que professores, por vezes, ministram muitos conteúdos sem respeitar o processo cognitivo que envolve o aprendizado de modo geral, como o cérebro recebe e quanto tempo o mesmo precisa para efetivar tal conhecimento. Trazer esse tipo de informação para dentro das licenciaturas é fundamental para formar um professor eficiente e consciente do limite do aluno.

Interessante que percebamos o déficit relacionado a esse tipo de assunto quando se trata do professor e os conteúdos que devem ser ministrados dentro de sala de aula. Professores por vezes desconhecem que a linearidade conteudista é fundamental quando se almeja um objetivo específico, que no caso seria o aprendizado dos alunos. Essa correria proporcionada por tal desconhecimento diante do funcionamento cerebral prejudica os alunos de modo geral, desprezando a qualidade do conhecimento. A relevância de tais estudos deve ser levada em consideração para a consolidação da aprendizagem, bem como o conhecimento do professor sobre como o ser humano aprende de forma geral.

Objetivamos abrir os olhos dos professores e dos cursos de licenciatura principalmente de Letras Inglês, para o quanto é relevante a compreensão sobre o processo cognitivo de aprendizagem dos estudantes. Alguns aspectos que se sobressairão nessa discussão são a importância da linearidade, do respeito ao tempo de aprendizagem e a necessidade de revisão para que o aluno possa associar a nova informação à mais antiga permitindo que o aluno construa uma ponte entre os conteúdos e auxiliando na efetividade da aprendizagem, conservando um conhecimento de qualidade e não de quantidade.

Enfatizar o curso de Letras Inglês se dá ao fato da importância de, no aprendizado de uma segunda língua, o aprendiz deve seguir um contínuo de conteúdos, mas que para isso precisa se construir uma base, para que na mesma possa se efetivar as novas inferências advindas de novos aprendizados. O conhecimento sobre o cérebro proporciona aos professores de línguas essa visão diante da armazenagem informacional e de como melhorar esse desempenho.

No presente artigo nós iremos apresentar as teorias relacionadas à Psicolinguística e o ensino de L2, divisão cerebral em hemisférios e como a armazenagem de inferências ocorre, e por fim a incorporação de inferências novas as antigas.

Esperamos estimular a reflexão em relação à importância dessas informações para o professor em formação e como isso influencia na prática docente dos professores dentro de sala de aula, otimizando a aprendizagem dos estudantes.

2. A psicolinguística e o ensino de L2

2.1 Articulação dos hemisférios cerebrais e o armazenamento de informações

As pesquisas sobre a cognição humana estão situadas em uma área de transdisciplinaridade⁶⁴. A vertente neurológica da cognição está intimamente conectada com as nossas capacidades de articulação de ideias rápidas para o uso diário, ou o pensamento mais elaborado (semântico) que colabora para a incorporação de novas inferências as mais antigas, proporcionando assim o aprendizado.

Segundo Leonor Scliar-Cabral (2009), nosso cérebro é dividido em duas partes específicas, Hemisfério Esquerdo e Hemisfério Direito. O HE está ligado ao princípio cognitivo da linguagem como estrutura adquirida, de forma que, quando temos noção do método alfabético, temos o poder de discernir estruturas, porém não precisamos identificar diferentes campos semânticos situacionais para exercer o discurso imediato, que é exatamente o papel do HD, responsável pela produção de campo semântico mais abrangente e minucioso.

No momento que nos são apresentados conceitos como esses, tendemos a pensar em exemplos que os mesmos possam se encaixar ou não. Somos capazes de perceber o não exercício do HE em crianças, por exemplo, quando não estão expostas ao processo de alfabetização. Elas se relacionam apenas com o campo semântico, identificando somente o que precisam para entender e decodificar a situação, para que uma próxima vez seu campo de memória de longo prazo resgate aquele campo áudio visual e contextualize para que ela possa produzir um discurso a seu modo, sem precisar da articulação estrutural da língua em si para comunicar-se (SCHERER, 2009 ; IZQUIERDO, 2011).

Encontraremos a conexão entre semântica (HD) e habilidade discursiva (HE) em suas diferentes vertentes na prática. Quando estamos expostos a certos contextos o Hemisfério Direito trabalha de forma eficaz para nos dar um campo de significado maior, para que assim possamos

⁶⁴Transdisciplinaridade está ligada à junção de áreas de estudo para a integração informacional que os mesmos compartilhem.

produzir um discurso elaborado, trazendo para a interação nosso conhecimento de longo prazo armazenado na semiologia do HD (CABRAL,2009). Já o HE, fica responsável única e inteiramente pelo processamento da aprendizagem da estrutura alfabética, deixando nosso acesso rápido e eficaz no dia-a-dia, dentro do imediatismo exigido pelo mesmo.

Mediante a essas explicações surge o seguinte questionamento: Como os dois hemisférios trabalham em harmonia se cada um possui específicas individualidades? E como o ensino de Língua Inglesa está inserido nessa divisão? Em resposta, Leonor Scliar-CABRAL (2009) confirma que o HE fica responsável pelo o campo estrutural e diferencial da língua em si, sem precisar ter um campo visual e semântico da linguagem para proporcionar respostas rápidas em situações que necessitem da mesma. Porém quando necessitamos raciocinar mais, gerar um discurso coerente com a situação em que estamos inseridos, temos que recorrer ao nosso HD; pois é nele onde ficam armazenadas as memórias visuais de como podemos articular informações de forma semanticamente elaborada. Ou seja, quando assimilamos a estrutura da língua (HE) iremos construir a formação do aprendizado da mesma, nesse caso o Inglês, de forma concisa, já que teremos uma base informacional (HD) a qual anexar às novas inferências adquiridas.

Temos que internalizar a ideia de que o HE e o HD se encontram nessa rápida estrada que é articulação do aprendizado, posto que como Leonor Scliar-Cabral (2009) cita, nossas capacidades estão interligadas. Por mais separadas que elas sejam, uma trabalha em prol da outra. Um exemplo que nos faz acreditar nessa informação seria quando os nossos neurônios se renovam e a informação adquirida anteriormente fica armazenada na memória de longo prazo (IZQUIERDO,2011), que segundo Leonor Scliar-Cabral (2009) vai ser solicitada a qualquer momento pelo HD, para ligar à semântica a estrutura aprendida com os campos estrutural/semântico dos hemisférios.

Com base em tais explicações voltamos novamente à questão da Língua Inglesa e seu aprendizado. Quando posto que o conhecimento sobre a articulação dos hemisférios é crucial para a docência do professor em formação, estamos enfatizando sua carência mediante tais assuntos de suma importância para a vida como docente. O conhecimento sobre o funcionamento cerebral não só ajuda o professor a trabalhar com o limite humano, mais também faz com que ele organize melhor a sucessão dos conteúdos que serão ministrados, proporcionando assim aos

estudantes as pontes informacionais para que eles possam de forma natural, anexar uma inferência nova em uma mais antiga, efetivando assim o aprendizado.

Conhecendo a articulação informacional dos alunos o professor saberá respeitar o tempo e a capacidade dos estudantes de manter a informação no HD proporcionando assim o desenvolvimento dos demais conteúdos que virão, prezando por um ensino aprendizagem de qualidade, não de quantidade.

O HE nos proporciona um raciocínio rápido, o HD campo de significado. Imaginemos um exemplo levando em conta nós mesmos. Estamos em uma rodoviária precisando adquirir informações para ter um direcionamento mínimo. Recorreremos primeiro às placas que nos orientam por si mesmas, seja para o caminho do embarque ou desembarque, para o banheiro, etc. Em seguida observaremos os crachás dos funcionários que trabalham no local para tirar dúvidas específicas, criando assim um campo de significação novo para caso aconteça de estarmos em situação parecida novamente em outra cidade desconhecida. Diante desse exemplo, compreendemos que o ponto de vista abordado se encaixa exatamente na base que o professor deve construir juntamente com o aluno. Essa atitude desenvolverá a armazenagem do conteúdo que virá a seguir, respeitando a linearidade conteudista, ou seja, trazendo o aluno para um tópico com o qual ele já teve o mínimo contato anteriormente. Essa linearidade não sugere uma rigidez na ordem dos conteúdos apresentados, pelo contrário, diz respeito à capacidade de criar elos e conexões entre os tópicos estudados independente do recorte teórico e metodológico que o professor escolhe fazer. Veremos a seguir como tais informações são incorporadas às antigas e como isso ajuda os estudantes a efetivarem o aprendizado.

2.2 Incorporação de informações novas com inferências antigas

Quando nos referimos à memória de maneira geral, automaticamente associamos essa noção à ideia de lembrança, algo que temos de ter guardado dentro dos nossos mecanismos cerebrais, porém ela vai muito além disso. Nossas articulações informacionais estão divididas em memórias distintas que podem se consolidar em um final eminente: as memórias de longo prazo; ou apenas nos servir em momentos de necessidade: como a nossa memória de trabalho que a) nos auxilia a desenvolver um discurso dentro de um assunto manipulado no presente momento, sem necessitar o acesso de campo semântico relacionado ao mesmo ou b) despertando apenas a parte

articulatória e lógica da fala para o nosso dia a dia, proporcionando um confortável âmbito verbal.

Iván Izquierdo (2011) nos explica de forma didática como a memória consegue articular as informações, selecionando aquelas que precisam ser mantidas por tempo determinado e aquelas que devem permanecer na memória de longo prazo. A memória de trabalho articula a lógica e rapidez para as nossas conversas, ajudando na coesão exata que necessitamos para articular discursos rápidos, mantendo informação por tempo suficiente, ou seja, a memória de trabalho articula as ideias que necessitam ser precisas para comunicação essencial do momento, sem muito campo semântico anterior.

No livro *Memória*, Iván Izquierdo (2011), declara que nossa memória ligada ao campo semântico, seria memória de longo prazo. Memórias essas, que nos ajudam a associar situações antigas com momentos atuais.

Fazendo um paralelo com o ensino aprendizagem, funciona de modo similar ao descrito acima. Quando construímos a base que fica imersa na memória de longo prazo, as informações novas (memórias de curto prazo) que se identificarem com a memória de longo prazo adquirida ficarão anexadas fazendo uma ponte entre os conteúdos para efetivar a aprendizagem.

Devemos manter em mente a ideia de que quando articulamos qualquer tipo de inferência sejam elas consideradas por nós importantes ou não, estamos sujeitos a construir memórias de longo prazo, pois quando recebemos conteúdos que tem devem ser apreendidos, nosso cérebro decodifica tal informação entre seis a oito horas rotulando como conhecimento adquirido, fazendo com que ele permaneça como memória importante de longo prazo. Nessa vertente entraria a importância das revisões indutivas feitas pelo professor antes de começar um novo conteúdo, proporcionando ao aluno a conexão entre os conteúdos, despertando a memória para que a nova inferência seja anexada mais facilmente na memória de longo prazo do aluno. Não que nosso cérebro tenha um mecanismo próprio de descarte informacional, mas ele tende a associar informações novas como complementações de conteúdos mais antigos fazendo com que nós desenvolvamos associações informacionais, ou seja, mesmo sem intenção, estamos juntando uma referência nova, por muitas vezes mais elaborada, a uma que já possuíamos. Iván Izquierdo (2011) afirma em seu livro *Memória* que nós seres humanos somos cobertos por informações

velhas que viram novas com as incorporações feitas por nós mesmos ao longo do tempo. Somos despertados através de pequenas revisões durante o relembrar de algo que queremos desenvolver novamente.

Iván Izquierdo (2011) afirma que nossas memórias são reforçadas de acordo com a importância que nós atribuímos para as mesmas e ainda reafirma que, memórias que nós não exercitamos tendem a se perder, no sentido de que nós demoraríamos mais se posteriormente fossemos precisar delas para utilizá-las. Teríamos mais esforço relacionado à prática para conseguir desenvolver tal informação novamente. Porém, o autor reafirma que todas as nossas informações que consideramos importantes permanecem nas nossas memórias, adormecidas, visto que quando evocadas da maneira correta, através de “dicas”⁶⁵ direcionadas, nosso cérebro consegue associar de imediato todas as informações armazenadas mediante aquele conhecimento, colocando ela junto com o conteúdo armazenado anteriormente.

Portanto, todo conhecimento que o professor possui mediante o funcionamento cerebral, principalmente os professores em formação de Língua Inglesa, é crucial para que ele possa desenvolver sua dinâmica de ensino com base no limite e no funcionamento cerebral do aluno mediante sua própria aprendizagem. Na Língua Inglesa a base é crucial para que os estudantes tenham onde anexar as inferências novas, posto que, é uma nova linguagem. A ponte feita entre os conteúdos efetiva o aprendizado, proporcionando ao aluno a confiança que ele precisa para continuar a desenvolver sua própria apreensão. Com tais perspectivas, o professor saberá como e com que linearidade desenvolver seus conteúdos desenvolvendo para os alunos um ensino de qualidade.

3. Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo estabelecer uma breve discussão teórica sobre a importância do conhecimento da Psicolinguística na formação e atuação dos professores de

⁶⁵ Ivan Izquierdo (2011, p.34) afirma que o método “dicas” seria exatamente a forma como trabalhamos a memória para que lembremos com clareza o assunto que está sendo solicitado, fazendo com que a memória seja evocada através de pequenas dicas sobre o conteúdo que precisamos recuperar por inteiro.

Língua Inglesa. Apesar de focar o ensino de inglês, entendemos que as discussões aqui realizadas se estende ao ensino de língua estrangeira de modo geral.

Selecionamos dois tópicos caros à Psicolinguística para exemplificar a relevância desse conhecimento para o professor. Após uma breve discussão sobre a relação entre os dois hemisférios do cérebro e o sobre a armazenagem de informações, delimitamos uma breve reflexão relacionando esse tópico de interesse e o ensino de L2

Diante disso, concluímos que é preciso ter em mente a importância da abertura de espaços na licenciatura para o debate da psicolinguística, do funcionamento cerebral e cognitivo reforçando sua relevância na atuação do professor. Logo, devemos atribuir a devida importância ao conhecimento sobre o sistema cognitivo cerebral dos alunos, visto que, isso fará com que o professor desenvolva com mais facilidade as abordagens conteudistas dentro de sala de aula, prezando pela compreensão do aluno.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Scliar-Cabral. **Linguagem e cognição: Relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS: 2009. p.48-59.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 133p.

O DIÁLOGO CRÍTICO COMO FERRAMENTA PARA COLABORAÇÃO NA SALA DE AULA

Philippe Araújo (POS-LE/UFCG)

Marco Antonio M. Costa (POS-LE/UFCG)

ABSTRACT: Conflicts and different points of view concerning reality are a trait of social life. In this context, dialogue represents as *locus* either for maintenance or transformation of perspectives. Therefore, we understand that reflecting upon the way of arguing is a fundamental question for a transformative action in the classroom. This work aims at highlighting the relevance of the critical-collaborative dialogue as a tool for collaboration in the context of language teaching. Initially, we emphasise the perspective of argumentation as a tool that allows sharing ideas, mediating conflict and building shared meanings. Subsequently, that perspective is contrasted with two other perspectives: argumentation as a debate and argumentation as a discussion (LIBERALI, 2013). After that, the concept of collaboration as proposed by Magalhães (2014) as well as its implications for language teaching is discussed. Finally, the relation between the action of asking questions and dialogic expansion in classroom argumentative contexts is approached. This work is part of the Activity Theory (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1978, ENGESTRÖM, 1999). We took the concepts of critical-collaborative argumentation (LIBERALI, 2013), critical reflection (LIBERALI, 2012), collaboration (MAGALHÃES, 2014) and question as space for dialogic expansion (NININ, 2013) as a basis for this work. We noticed that the critical-collaborative dialogue can promote the construction of shared meanings, critical reflection, the diversity of ideas and the transformation of points of view through the reflection about the participants' perspectives.

KEYWORDS: Critical-collaborative dialogue. Argumentation. Collaboration.

1 INTRODUÇÃO

Diversos teóricos têm destacado o caráter fluido, mutável e imprevisível da sociedade e as transformações pelas quais temos passado nas últimas décadas. Mosé (2013a, 2013b), por exemplo, ressalta as transformações nas relações de poder numa sociedade marcada por redes e conexões:

Assistimos ao nascimento de um novo modelo de mundo, sem grandes valores fixos e eixos centrais, se compondo como uma imensa rede sem centro, com múltiplas conexões, compostas de uma infinidade de jogos e

saberes, que se aglutinam e se afastam, que se estendem. (MOSE, 2013a, p. 82).

Bauman (2001, 2004, 2013), ao propor o conceito de Modernidade Líquida, sugere que a insegurança, o medo e as incertezas vieram para ficar. O autor salienta o recrudescimento do individualismo na contemporaneidade. Nos tempos de desregulamentação, descentralização e individualização, assistimos hoje ao fortalecimento da ideia de que “eu, você e todo o mundo deve encontrar soluções biográficas para problemas históricos, respostas individuais para problemas sociais” (BAUMAN, 2004, p. 7).

No entanto, percebemos também que, na sociedade contemporânea, com a explosão de redes, conexões e plataformas *online*, o acesso a uma diversidade de fontes e a diversos modos de pensar tem se intensificado cada vez mais. Apesar de uma crescente valorização do indivíduo, novas soluções para a resolução de problemas e novas formas de lidar com as transformações sociais têm sido alcançadas a partir do pensamento conjunto. Nas artes, nos contextos de trabalho, na ciência, é crescente a importância de se aprender a trabalhar de forma colaborativa (JOHN-STEINER, 2000).

Nessa perspectiva, reflexões sobre a linguagem se tornam pertinentes para entender como se criam e compartilham ideias. Com base na teoria da enunciação de Bakhtin, Goulart (2010) afirma que enunciar é argumentar. A autora parte das noções de que a argumentatividade da linguagem “é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, [de modo que] enunciar é agir sobre o outro” (p. 94). Essa percepção coloca a argumentação no cerne da vivência social.

Concordamos que opiniões, argumentos, pontos de vista diversos e formas diversas de ver o mundo fazem parte do nosso cotidiano, mas parece que não são bem aceitos na escola. Como aponta Liberali (2013), em contextos escolares, parece ser esperado do professor um papel de detentor de verdades ou defensor de valores não abertos à discussão ou sujeitos à controvérsia. O educador é encarado como um orador cujas ideias o aluno deve aceitar. A escola se torna assim um espaço de homogeneidade, monologismo e transmissão acrítica de conhecimentos.

Nessa direção, Liberali (2013) sugere que o diálogo deve ser visto como “estratégia pedagógica que se afasta de posturas homogeneizadoras e monoculturais, silenciadoras da ampla variedade de vozes com as quais os alunos convivem” (p. 48). Como afirma Bauman, “a mistura de inspirações culturais é fonte de enriquecimento e motor da criatividade” (BAUMAN, 2013, p.

9). Assim, ignorar a possibilidade de diálogo corresponderia a privilegiar a manutenção irrefletida de certos modos de ser e agir no mundo.

Este trabalho visa a contribuir com as reflexões a respeito da argumentação e da colaboração na sala de aula. Temos por objetivo apresentar uma visão da argumentação como ferramenta para a construção de espaços de colaboração em contextos escolares à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante TASHC). Para isso, partiremos de uma breve visão do quadro teórico; seguindo para o conceito de argumentação à luz da TASHC; prosseguiremos então para o conceito de colaboração; e encerraremos nosso percurso com algumas reflexões sobre o ato de perguntar.

2 A TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: UM BREVE PANORAMA

Nesta seção, discorreremos de forma breve sobre a TASHC, através de um panorama histórico do surgimento dos conceitos centrais da teoria, passando pelas três gerações de teóricos que contribuíram com seu desenvolvimento. Em seguida, teceremos cinco princípios que sumarizam a atual concepção de Atividade⁶⁶. Por fim, passaremos às contribuições da teoria para a compreensão do fazer humano e o papel da linguagem nas relações dos sujeitos com a sociedade.

Engeström (2009) sugere que a evolução da Teoria da Atividade pode ser vista em termos de três gerações. Segundo o autor, a primeira geração foi construída a partir da noção vygotskiana de mediação; a segunda, a partir da noção de Leontiev de sistema de Atividade⁶⁷; e a última parte da ideia de múltiplas redes de Atividades que interagem e compartilham um Objeto comum.

A Teoria da Atividade teve seu início a partir dos escritos de Vygotsky na década de 1920. Araujo (2013) explica que “para Vygotsky, é através da mediação que se produz a cultura humana, isto é, sempre há um conjunto de Artefatos que medeiam as relações e os processos

⁶⁶ Escolhemos usar o termo Atividade, assim como seus elementos constituintes (Sujeito, Artefato, Objeto, Regras, Comunidade, Divisão do Trabalho, Resultado) com inicial maiúscula para evitar ambiguidade com outras acepções dessas palavras.

⁶⁷ Usamos indistintamente os termos *Atividade* e *sistema de Atividade*, assim como Engeström (2001; 2009). Salientamos que há uma diferença entre *sistema de Atividade* e *rede de Atividades*, conceito engeströmiano que integra múltiplas Atividades com Objetos comuns compartilhados.

transformadores entre o ser humano e a natureza e entre os seres humanos entre si” (ARAÚJO, 2013, p. 67). Esse conceito é comumente representado pela tríade Sujeito, Objeto e Artefato, conforme ilustrado abaixo (Fig. 1).

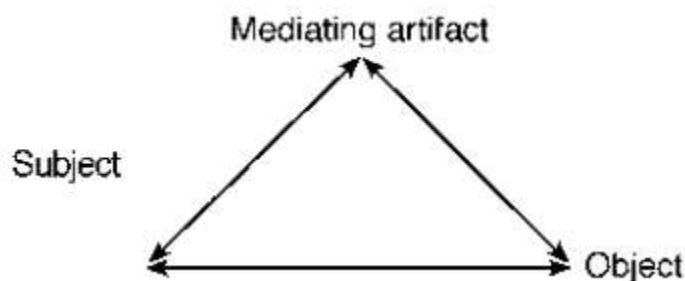


Fig. 1: modelo de Vygotsky de Atividade mediada.

Fonte: Engeström, 2001, p. 134.

Engeström (2001) explica que a inserção do conceito de Artefato teve caráter revolucionário por permitir superar a separação entre o indivíduo cartesiano e a estrutura social. A partir disso, o sujeito não pode mais ser entendido sem seus meios culturais, e a sociedade não poderia ser entendida sem a agência de indivíduos que usam e produzem ferramentas. Como ressalta Engeström, “*the object-orientedness of action became the key to understanding human psyche*”⁶⁸ (ENGESTRÖM, 2001, p. 134).

Um dos conceitos fundamentais para a concepção de aprendizagem de Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – doravante ZPD (VYGOTSKY, 1991, p. 57). A ZPD se encontra nas ações que não se é capaz ainda de executar sozinho, mas que se pode realizar com a ajuda do outro. Como afirma o autor, trata-se de um “instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (1991, p. 58), pois permite acessar o que está imediatamente além do nível de desenvolvimento real.

É importante destacar que, apesar de o conceito de ZPD ter sido pensado para situações de aprendizagem de crianças mediadas por adultos, esse conceito também pode ser expandido para Sujeitos em qualquer contexto de aprendizagem (LIBERALI, 2012).

Um dos problemas da primeira geração, na perspectiva de Engeström (2001), é o foco individual da unidade de análise. Esse problema foi superado por Leontiev, discípulo de

⁶⁸ “a orientação da ação para o objeto se tornou a chave para compreender a psique humana” (Tradução nossa).

Vygotsky. Engeström representa essa expansão com o esquema abaixo (Fig. 2). Com a adição das Regras, Comunidade e Divisão do Trabalho ao esquema de Vygotsky, Leontiev permitiu um grande passo à teoria, de modo a possibilitar a compreensão de interrelações complexas entre o indivíduo e a comunidade.

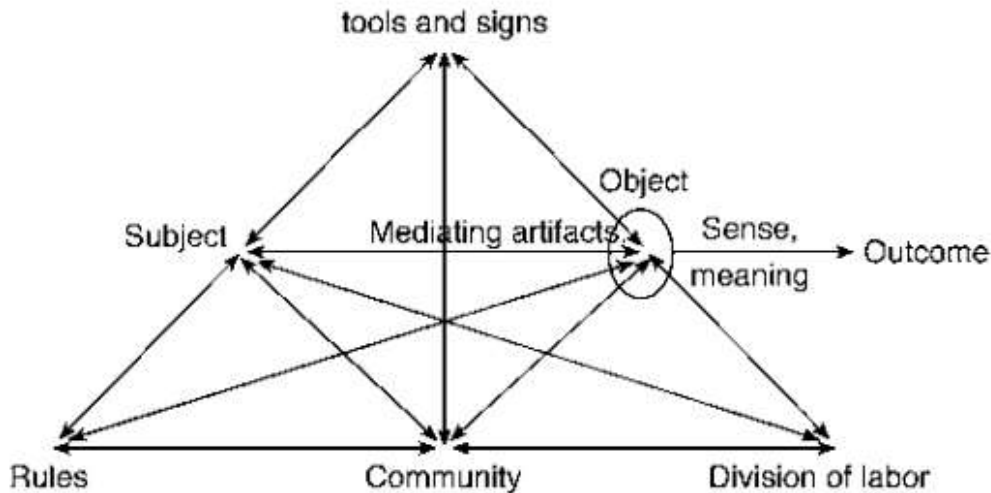


Fig. 2: a estrutura de uma Atividade.

Fonte: Engeström, 1987, p. 78 *apud* Engeström, 2001, p. 135.

Na atual terceira geração, centrada principalmente nos trabalhos de Engeström desde o final da década de 1980, ferramentas conceituais têm sido desenvolvidas para compreender diálogo, múltiplas perspectivas e redes de Atividades com Objeto compartilhado (Fig. 3).

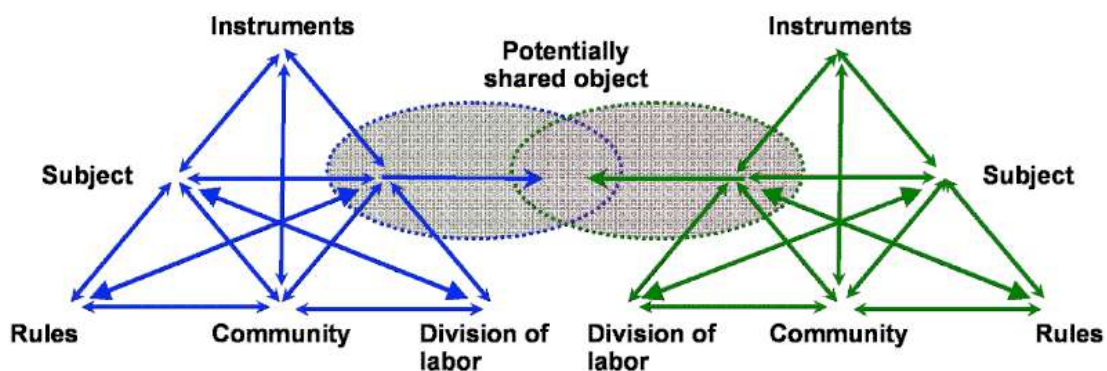


Fig. 3: exemplo de rede de Atividades com Objeto compartilhado.

Fonte: Engeström, 2009, p. 4.

A TASHC hoje entende o desenvolvimento humano como uma realização colaborativa; um processo sócio-histórico pautado na relação dialética entre os participantes (MAGALHÃES, 2014).

No atual desenvolvimento do quadro teórico, Engeström (2001) aponta cinco princípios que podem sumarizar a TASHC: (1) a Atividade, voltada para o Objeto e mediada pelos Artefatos, em seu caráter coletivo, é tomada como unidade primária de análise; (2) a Atividade é composta por múltiplas vozes; (3) a Atividade deve ser entendida em sua historicidade; (4) contradições⁶⁹ são fontes de mudança; (5) as Atividades detêm possibilidade de transformação expansiva.

Como vimos até aqui, os conceitos da TASHC têm colaborado para a compreensão dialética do fazer humano ao traçar um elo entre estrutura social e individual. Nesse viés, conflitos e contradições são entendidos como constitutivos de qualquer contexto. (NININ, 2013).

Nessa direção, entende-se que a linguagem “tem papel central na organização de relações em que cada participante age voltado para a construção coletiva de conhecimento na construção de ZDP que possibilitam a constituição de novos modos de ser, pensar e agir” (MAGALHÃES, 2014, p. 18-19). A partir desse viés, julgamos importante situar como se constitui a argumentação no enquadre teórico da TASHC, como faremos na seção a seguir.

3 A ARGUMENTAÇÃO À LUZ DA TASHC

Tradicionalmente, a argumentação é compreendida como uma tentativa de persuadir ou convencer, ou seja, defender uma perspectiva. Nos debates políticos ou nos tribunais, por exemplo, é comum observar nos discursos uma busca por evidências que permitam ao sujeito ser aceito como o mais qualificado, correto ou melhor que os demais.

Nesses contextos, em que a argumentação é encarada como debate, os argumentos são usados para desqualificar a posição alheia, ouve-se para encontrar pontos fracos que permitam desestabilizar o “lado oponente”, e se assume uma postura combativa. Ao assumir uma só

⁶⁹ Engeström (2001, p. 137) define contradições como “historically accumulating structural tensions within and between activity systems” (tensões estruturais que se acumulam historicamente tanto dentro dos sistemas de atividades como entre eles).

perspectiva como superior, esse tipo de perspectiva fomenta atitudes de exclusão à diversidade e tolhimento à inovação e à criação de novas ideias.

A partir da concepção de discurso como prática social (BAKHTIN, 2002), pode-se compreender o processo de significar o mundo como marcado por dois tipos de discursos: os discursos internamente persuasivos e os discursos de autoridade.

Como explica Bakhtin, o discurso autoritário “carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente [...] e até mesmo privada de legalidade” (BAKHTIN, 2002, p. 80). Liberali (2013) destaca que justamente pelo caráter isolado, compacto, rígido e inerte do discurso autoritário, é difícil introduzir modificações de sentido. Por outro lado, o discurso internamente persuasivo produzirá, por sua essência, um significado coletivo, parte seu, parte do outro.

Ao se aliar o conceito de discurso internamente persuasivo ao papel colaborativo da argumentação, chega-se à compreensão que, num contexto de Atividade sócio-histórico-cultural, a argumentação, em uma perspectiva contrastante à tradicional, estaria ligada à produção conjunta de Objetos compartilhados, em um constante movimento coletivo em direção ao Resultado da Atividade.

Nessa perspectiva, a argumentação passa a servir para o contraste de ideias e a construção de novos conhecimentos. Está ligada, portanto, à inovação e à criatividade, num processo de superação de significados historicamente cristalizados. A linguagem se torna, assim, para os Sujeitos “tanto o Objeto a ser construído para criar espaços para a participação [...], como o Instrumento, que serviria para desenvolver ideias e construir propostas concretas para a reconstrução de suas ações” (LIBERALI, 2013, p. 57).

Liberali (2013) dá ênfase ao caráter criativo da argumentação. Com base nas reflexões de Vygotsky, a autora propõe que a criatividade envolve “trazer algo novo ao significado social por meio dos sentidos” (LIBERALI, 2013, p. 42). Entende-se aqui a criatividade como algo que existe em todo lugar onde haja imaginação, combinação, modificação ou criação de algo novo. Nessa perspectiva, a composição de significados em conjunto, através da colaboração apresenta poderoso poder criativo.

Seguindo pelo mesmo percurso, John-Steiner (2000) afirma que “*generative ideas emerge from joint thinking, from significant conversations, and from sustained, shared struggles*

to achieve new insights by partners in thought”⁷⁰ (p. 7). Conforme Liberali, é exatamente aí que ocorre a transformação: “em um conflito em que diferentes pontos de vista, aproximações, tendências, avaliações entram em zona de contato revelando sempre novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados” (LIBERALI, 2013, p. 44).

Uma perspectiva de argumentação como diálogo propõe uma constante busca de novas ideias, a reavaliação constante dos pressupostos, o respeito a todos os participantes, o entrelaçamento dos discursos e o alargamento das perspectivas dos participantes através da reflexão crítica sobre os próprios pontos de vista.

A argumentação colaborativa se torna crítica quando tem dois propósitos: a compreensão sobre como as relações de poder subjazem ao seu pensar e o redirecionamento do pensamento a interesses em longo prazo (NININ, 2013). O movimento na direção da argumentação crítica parte dos Sujeitos da Atividade através da instauração e manutenção de conflitos, da inserção de novos pontos de vista e do entrelaçamento das vozes.

Liberali (2012) segue na mesma direção de Ninin (2013), ao apontar que um educador crítico poderia “desenvolver formas participativas de tomada de decisões que envolvessem a contestação, o debate e a determinação da natureza dos fins para os quais suas ações em sala de aula e fora dela apontam” (LIBERALI, 2012, p. 33). Nesse sentido, Liberali afirma também que:

compreender a argumentação como objeto de ensino na escola poderia permitir aos alunos: resolver conflitos, analisar e melhorar o funcionamento da classe, tomar decisões coletivamente, tomar a palavra em público, discutir problemas com os outros, corroborar ou refutar um ponto de vista. (LIBERALI, 2013, p. 27).

Percebe-se, assim, que a argumentação tem um papel significativo na construção de espaços para a colaboração na sala de aula. Para compreender melhor como se caracteriza a colaboração na TASHC, daremos ênfase nesse conceito na seção seguinte.

4 O PAPEL DA COLABORAÇÃO NA ARGUMENTAÇÃO

⁷⁰ “Ideias criativas emergem do pensamento conjunto, a partir de conversas significativas, e a partir de esforços contínuos compartilhados por parceiros em pensamento para atingir novos insights” (Tradução nossa).

O conceito de colaboração está no cerne dos escritos de Vygotsky (1934). Para ele, é através da colaboração que nos tornamos quem somos, por estar ela no centro do processo de desenvolvimento. Em contextos educativos, Hashim e Jones (2007) apontam que:

*collaborative group activity is the key to promote student interaction in the classroom. Through a collaborative learning environment the student is encourage asking questions, explaining and justifying opinions, articulating reasoning, and elaborates and reflects upon the received knowledge. (HASHIM; JONES, 2007, p. 15).*⁷¹

Magalhães (2010) concorda com a citação acima, ao compreender a colaboração como processo que

envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações-discursos, objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de Atividade. (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

Magalhães (2014), apoiada por John-Steiner (2000), acrescenta ainda que colaborar envolve “um movimento dialético entre vozes sociais, sócio-históricas e culturalmente constituídas que [...] são responsáveis pela criação de contextos de ‘intensidade emocional’ e de uma ‘zona de ação desconfortável’” (MAGALHÃES, 2014, p. 25). Nos contextos de colaboração, os seres humanos “se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação” (MAGALHÃES, 2014, p. 25). Entende-se assim a colaboração como um processo de compreensão e transformação de si mesmo, do outro e do mundo.

Na mesma linha, Ninin (2013) entende a colaboração como um “processo interacional de criação compartilhada, mediado pela linguagem, que nasce de uma prática social de indivíduos

⁷¹ A atividade colaborativa em grupo é a chave para promover a interação entre os estudantes na sala de aula. Através de um ambiente de aprendizado colaborativo, o aluno é encorajado a fazer perguntas, explicar e justificar opiniões, articular o raciocínio, elaborar e refletir sobre o conhecimento recebido (Tradução nossa).

em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto” (NININ, 2013, p. 64). A autora destaca que para haver colaboração é necessário que o tópico em questão se torne relevante para todos os envolvidos. Nessa perspectiva, é fundamental que todos trabalhem para propiciar a possibilidade de pensar com o outro, em uma atividade pautada por princípios como responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, mutualidade e interdependência.

Magalhães (2014) corrobora a perspectiva de Ninin (2013), ao apontar como elementos fundantes da colaboração o senso de compromisso, a responsabilidade, a mutualidade e interdependência produtiva, a confiança e o respeito entre os participantes, o compartilhamento de outras maneiras de pensar e a abertura para a possibilidade de fala.

John-Steiner (2000) frisa que

*In collaborative endeavors we learn from each other. By teaching what we know, we engage in mutual appropriation. In partnerships we see ourselves through the eyes of others, and through their support we dare to explore new parts of ourselves. We can live better with temporary failures as we rely on our partners' strengths. By joining with others we accept their gift of confidence, and through interdependence, we achieve competence and connection. **Together we create our futures.** (JOHN-STEINER, 2000, p. 20, grifo no original).⁷²*

Ao se destacar o conflito e a colaboração como focais para o desenvolvimento do pensamento crítico, se faz pertinente considerar com maior ênfase o ato de perguntar, pois é principalmente nesse ato que se instaura a atividade argumentativa, visto que este pode permitir abertura de espaço para exposição do contraditório, para o pensar crítico, além de convidar à participação (NININ, 2013, p. 163). Nos concentraremos, portanto nesse conceito na seção seguinte.

5 OS DIFERENTES MODOS DE PERGUNTAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA SALA DE AULA

⁷² Em esforços colaborativos, aprendemos uns com os outros. Ao ensinar o que sabemos, nos engajamos em apropriação mútua. Em parcerias vemos a nós mesmos através dos olhos de outros, e através do suporte deles nós ousamos explorar novas partes de nós mesmos. Podemos viver melhor com falhas temporárias desde que confiemos nos pontos fortes dos nossos colegas. Ao nos aliarmos a outros, aceitamos seus dons de confiança, e através da interdependência, conquistamos competência e conexão. *Juntos criamos nossos futuros.* (Tradução nossa).

Nesta seção, apresentaremos o ato de perguntar em contexto escolar numa abordagem sociocultural a partir das reflexões propostas por Ninin (2013). Justifica-se a necessidade de se pensar sobre as perguntas por se encontrar nelas um espaço para “amplas possibilidades de assimetria” (NININ, 2013, p. 19): assim como perguntas podem ser feitas para “inserir o outro na atividade discursiva [...], também podem servir para monologizar o discurso” (NININ, 2013, p. 19).

Como aponta Ninin, nos contextos de ensino-aprendizagem, alunos e professores em contexto de formação “costumam responder considerando aquilo que sabem ser desejado como resposta, muitas vezes em detrimento daquilo que realmente desejariam responder” (NININ, 2013, p. 24). Esta concepção contribui para que nos formemos acreditando que para cada pergunta existe uma resposta correta, que é preciso acertar sempre e que aprender implica adquirir conhecimentos como verdades absolutas. É comum que se avalie um saber a partir da capacidade de responder corretamente a uma determinada pergunta. Daí a necessidade de entender o que buscamos ao perguntar e ao responder. Afinal, há muitas possibilidades discursivas no ato de perguntar, e nem sempre perguntamos para saber o ponto de vista do outro.

No viés da TASHC, as perguntas são entendidas como ferramentas ou Artefatos culturais mobilizadores, que impulsionam os Sujeitos em direção ao Objeto compartilhado. Em outras palavras, compreendemos que as perguntas têm potencial de desempenhar papel fundamental de promover a transformação do Objeto em Resultado, por seu caráter dialógico expansivo.

Perguntas que permitem expansão dialógica são aquelas que ampliam o espaço dialógico, permitindo a entrada de posições alternativas. De modo geral, perguntas expansivas minimizam a responsabilidade autoral, por indicar postura não definitiva de quem pergunta. Os significados são mantidos em aberto através de modalizações, e esse movimento mobiliza a participação e uma postura ativa por parte do outro, num movimento de construção progressiva de sentimento de segurança, confiança e responsividade.

Perguntas dialogicamente contrativas, em contrapartida, restringem a diversidade de vozes e funcionam como um bloqueio para a entrada de novas vozes. Perguntas que têm por propósito avaliar o saber do outro serão, por conseguinte, contrativas, tendendo ao monológico. Uma pergunta contrativa pode apresentar um caráter de ordem, e, desse modo, pode mobilizar a

participação apenas daquele que se sente seguro em responder o que se espera como resposta correta, ou seja, uma pseudoparticipação.

A partir das reflexões sobre perguntas, o que se espera é que o ato de perguntar oportunize abertura para que o outro manifeste seu pensamento e compartilhe suas experiências. Espera-se ainda que as perguntas gerem conflitos, que, por sua vez, desencadeiem a aprendizagem através da reflexão. Entende-se então a pergunta como elemento fulcral para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, Ninin destaca que “as situações envolvendo perguntas constituem-se oportunidades por excelência para a criação de espaços dialógicos, permitindo a cada participante sair de si para encontrar-se com o outro em um jogo dialético que se pauta na abertura [...] e nas limitações [...]” (2013, p. 27).

Como vimos até aqui, a Atividade orientada por perguntas se caracteriza fortemente pela presença de conflitos, contradições e espaços para a diversidade de vozes. Um participante que integra a Atividade levando em consideração apenas seu ponto de vista não contribui para o desenvolvimento da Atividade. Apenas a participação e o engajamento na discussão por parte dos Sujeitos permitirão a transformação do Objeto a partir do compartilhamento de significados sobre ele. O papel do professor, nesse sentido, será o de contrapor os diferentes pontos de vista, de modo que sobre eles sejam elaborados argumentos e contra-argumentos, assim como propor revisões e reorganização de posicionamentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos os conceitos de argumentação e colaboração à luz da TASHC, pontuamos algumas de suas características principais, e evidenciamos sua relevância para contextos pedagógicos. É importante ressaltar que, na TASHC, a natureza argumentativa da linguagem, assim como a colaboração através da linguagem são partes integrantes da Atividade, e funcionam como componentes mobilizadores para que se atinja o Resultado.

De forma sucinta, podemos delinear algumas características da argumentação entendida como diálogo: (1) é desenvolvida a partir da colaboração entre todos os envolvidos; (2) pressupõe que é a partir do compartilhamento de ideias que se chega a possíveis soluções coletivas; (3) tem natureza criativa; (4) valoriza abertura à transformação das perspectivas a partir da reflexão sobre os posicionamentos de cada um.

A partir do que consideramos até aqui, percebemos que o pensar com o outro é parte imprescindível do desenvolvimento cognitivo e motor da criatividade. A escola, a partir de uma abertura para o diálogo crítico e colaborativo, tem potencial para se tornar um *locus* de busca permanente por soluções coletivas e criativas para os problemas que nos afligem e para a superação do individualismo crescente na sociedade de hoje.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. P. B. Superando a cegueira social através da Teoria da Atividade. *In: Simpósio de estudos inclusivos: por um ensino de línguas autônomo e ético*. Recife: Editora Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2002.

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. Entrevista com Zygmunt Bauman. *In: Tempo Social*, v. 16, n. 1. São Paulo, 2004.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

ENGESTRÖM, Y. The future of Activity Theory: a rough draft. *In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K. D. (Orgs.) Learning and expanding with Activity Theory*. Nova Iorque: Cambridge, 2009.

_____. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *In: Journal of education and work*, v. 14, n. 1. Londres: Taylor and Francis, 2001.

GOULART, C. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, 2010.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições*, v. 18, n. 3, 2007.

HASHIM, N. H.; JONES, M. L. Activity Theory: a framework for qualitative analysis. *In: 4th International qualitative research convention*. PJ Hilton, Malaysia, 2007.

JOHN-STEINER, V. *Creative collaboration*. Oxford: University Press, 2000.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. *Formação crítica de educadores: Questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) *Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010.

_____. 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.

MOSÉ, V. *O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013a.

_____. (Org.) *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013b.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OLIVEIRA, W. A produção colaborativa e crítica na ciência: uma alternativa para o desenvolvimento da pluripertença social. In: *Revista INTERFAINC*, v. 1, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA: FORMANDO AGENTES DE CRITICIDADE⁷³

Jhuliane Evelyn da Silva (UFCG/UFPR)
Marco Antônio Margarido Costa (POS-LE/UFCG)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho emerge de uma indagação há muito presente em nosso cotidiano de formação de professores e ressurge em meio ao contexto da pós-modernidade. Estamos nos referindo à formação crítica do professor de inglês frente às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e à necessidade desta língua para a participação na vida social globalizada, uma vez que, diferentemente do que vemos no paradigma sólido-moderno, entendemos que a formação inicial – isto é, a formação em nível de graduação no Ensino Superior – deve preparar o profissional para agir de acordo com as demandas da sociedade, em consonância com o contexto em que vivemos. Nas palavras de 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).

Comungando dessa perspectiva de formação, objetivamos interpretar e analisar as atitudes de um professor formador e de seis alunos-professores em ambiente de sala de aula universitário matriculados na disciplina de Estágio com vistas a entender como acontece o processo de formação crítica de professores e se e como os pressupostos do letramento crítico são materializados neste lócus específico. Para tanto, organizamos este trabalho nesta Introdução e

⁷³ Recorte modificado da dissertação de Silva (2015) com enfoque específico em um instrumento de geração de dados.

* Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. Contato eletrônico: anecomjesus@gmail.com

** Professor Adjunto da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. Doutor e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo. Campina Grande/PB. Contato eletrônico: marcanco@terra.com.br

em outras duas partes: a primeira, de cunho teórico, apresenta a postura filosófica adotada e reivindica uma formação docente voltada ao agenciamento crítico deste profissional; e a segunda, de cunho analítico, investiga, em notas de campo, traços e/ou movimentos desse agenciamento ou dessa formação para a criticidade dentro do lócus universitário em estudo. Deste modo, questionamos se o sujeito professor está sendo formado para ser um ser crítico e que contribuições pode trazer a formação crítica desse professor no contexto da pós-modernidade, contexto esse marcado por mudanças em todas as áreas da vida social. (BAUMAN, 2001, MOITA LOPES, 2013).

2 O papel do letramento crítico na formação docente

Justamente pela necessidade de transformação exigida por este tempo pós-moderno, defendemos a centralidade do conceito ‘criticidade’ a partir da acepção do termo ‘crítica’ adotado por Ricoeur (1977 apud MONTE-MÓR, 2013), tomando-o em relação à crise, como ruptura de um modelo tradicional. Vemos no termo a ruptura de modelos pré-definidos em substituição ou ainda em expansão d/à percepção da heterogeneidade e da diversidade de representações a partir da relação modernidade/pós-modernidade. Em decorrência desta adesão, concebemos leitor crítico como aquele “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (FARACO; TEZZA, 2001 apud MONTE MÓR, 2013, p. 239), elegendo a acepção do termo acordando com o sentido conferido por Ricoeur (op. cit.) por buscar o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos e a agência por meio do questionamento dos textos, nos quais são materializados discursos⁷⁴ e visões hegemônicas.

Cientes da necessidade do desenvolvimento crítico dos professores em formação, que deverão atuar como profissionais em contexto real, lidar com as mais imprevisíveis situações (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) e ainda serem responsáveis pelo desenvolvimento de cidadãos participativos em suas salas de aula, ressaltamos neste artigo a importância de uma formação que

⁷⁴ Aqui se faz relevante o conceito de discurso defendido por Gee (1991, p. 3): “uma associação socialmente aceita entre modos de usar a linguagem, de pensar e de agir que pode ser usada para identificar alguém como membro de um grupo socialmente importante ou uma ‘rede social’”. Dentre outras características, Gee (1991, p. 4-5) destaca que “discursos são inerentemente ideológicos” e que “estão intimamente relacionados à distribuição de poder social e de estrutura hierárquica na sociedade”.

promova o agenciamento crítico dos sujeitos em questão em resposta às demandas do ensino no contexto atual. Nesta perspectiva,

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2000, p. 15).

Dito isso, pensamos ser de importância primeira uma formação que contemple discussões acerca de identidade, discurso, linguagem, ensino de línguas, papel do professor, leitura, escrita, práticas sociais, dentre outros. Ou seja, que lide com questões discursivas. Neste contexto, o letramento crítico vem a se configurar como uma prática que se preocupa com uma postura problematizadora, questionadora, perturbadora e busca investigar como se dá a representação de ideologias nos textos por meio de uma leitura crítica ressignificada pelos letramentos que parte da crise e da desconstrução, coadunando com os pressupostos das correntes pós-estruturalistas (cf. CERVETTI et al, 2001).

O letramento crítico reconhece e legitima os múltiplos sentidos dos textos, intencionando uma crítica voltada a questões sociais, apesar de, esclareçamos, extrapolá-lo. Nessa linha de pensamento, Luke e Freebody (1997) abordam o conceito de leitura atrelada “à política e às relações de poder da vida cotidiana em culturas letradas”, tomando-a como uma prática social crítica que se utiliza do texto escrito “como um meio para a construção e reconstrução de afirmações, mensagens e sentidos⁷⁵” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 191, tradução nossa). Esse letramento, portanto, não é neutro. Ao contrário, ele é situado e dependente das relações que estabelece com o contexto que o rodeia.

Apoiando-nos nesses estudos, percebemos o uso da linguagem como uma prática social não mais tida como uma habilidade ou capacidade cognitiva individual. Como Monte Mór (2013) aponta, “o letramento crítico parte da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (p. 42), desvelando a existência de ideologias em todo e qualquer discurso que permeia a sociedade. Assim, o letramento crítico mostra-se como

⁷⁵ Os autores veem o texto como “um adjunto cultural, moral e ideológico, construído com o propósito de apoiar formas particulares de organização de escolas e sociedades” (1997, p. 206).

uma prática responsiva às necessidades e ao contexto atuais, quando parte da leitura do papel para a leitura de mundo, de forma a promover o reconhecimento das representações discursivas e das lutas de poder na e pela linguagem.

No processo de construção de sentidos, os sujeitos podem desenvolver percepção crítica em relação aos eventos que são retratados em sua sociedade, desenvolvendo também autoria. Dito de outro modo, esses sujeitos podem vir a ser agentes críticos (LUKE; FREEBODY, 1997) a partir de uma cidadania ativa (KALANTZIS; COPE, 2008), voltada para a participação na vida política de sua comunidade, para a busca dos direitos e do cumprimento dos deveres de todos.

Portanto, a crítica vem a ser o foco central no que diz respeito aos letramentos, quando esses buscam

Investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas. (MONTE MÓR, 2013, p.47-8).

O ensino, a partir do letramento crítico, volta o olhar para o desenvolvimento de estratégias para a leitura, a escrita, a reescrita e a contestação de textos presentes na vida cotidiana, devendo “encorajar o desenvolvimento de posições de leitura que não as já legitimadas. Deve ainda impelir práticas para o questionamento e a crítica de textos, suas formações sociais e pressuposições culturais” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218). Formar um professor, então, implica inseri-lo dentro de um contexto privilegiado para o encontro com diferenças, para que, a partir de seu reconhecimento, possa haver espaço para (des)/(re)construção de crenças, de saberes, de discursos hegemônicos. Implica ainda lidar com a produção, interpretação e reprodução de sentidos nos usos da linguagem (DUBOC, 2012), com vistas à sua permanência ou transformação.

Como objeto deste artigo, a formação de professores deve ir ao encontro dessas discussões fundadas no conceito de criticidade e responder às necessidades encontradas nas

escolas, a partir do diálogo entre universidade (programas de formação docente) e sociedade. Sobre o assunto, Miller (2013) contextualiza e assevera:

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação. (MILLER, 2013, p. 103).

A escola (e a universidade), assim, possui(em) o papel fundamental de formar esse novo cidadão globalizado e desterritorializado, mas também consciente, plural e crítico (MATTOS, 2011). Esse cidadão, como definido por Luke e Freebody (1997, p. 215), é um “participante social ativo na construção de significados culturais”. Portanto, defendemos que os conhecimentos e a própria estrutura da sala de aula devem ser problematizadas dentro de uma concepção pós-moderna via letramento crítico por entender que, a partir dessa abordagem/perspectiva teórica, o professor de língua inglesa

não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais. (GEE, 1986, p. 720 apud BRASIL, 2006, p. 99).

Trabalhando com esse intuito, contribuiremos para a descentralização dos saberes e para a construção e circulação do conhecimento. Apoiando-nos nos estudos sobre letramento crítico como uma opção de posicionamento diante do mundo no seu estágio presente e dos desafios que ele nos coloca, reconhecemos a centralidade do questionamento e da problematização nessa abordagem. Como consequência, tanto professores como estudantes têm possibilidade de acesso a diversas representações da realidade e dos discursos nela perpassados, possibilitando-lhes a autonomia, a contestação, a formação de criticidade e de pontos de vista diversos dos já estabelecidos à sociedade.

3 Analisando a sala de aula de graduação

Esta investigação está inserida na área de Formação de professores na pesquisa em Linguística Aplicada. Sendo qualitativa e de cunho interpretativista, também se classifica como descritivo-analítica conforme Paraíso (2012) e faz uso do instrumento notas de campo para geração de dados. Os sujeitos de pesquisa são um professor formador (PF) e seis alunos-professores (APs), sujeitos esses que fazem parte de um curso de Licenciatura em Letras – língua inglesa que passou por mudanças expressivas: esta foi a primeira turma a entrar na universidade exclusivamente por meio do Enem e também a primeira a ser regida pelo novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura - Letras (PPC) (UFCG, 2011). Ademais, nossos dados foram gerados de 28/11/2013 a 14/04/2014, no sexto período da graduação na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental, portanto, em formação inicial, momento no qual desses alunos-professores, em posição constitutivamente híbrida, são exigidos uma postura ativa em relação ao seu ofício docente em razão do Estágio.

Dito isto, iniciamos com um excerto de uma nota de campo cujo tema era avaliação de material didático. Nesta aula do dia 28 de novembro, os APs foram divididos em três grupos nos quais teriam de analisar e avaliar determinados livros didáticos para aulas de inglês.

O grupo dois escolheu o livro *Interchange*. A atividade em voga retrata diferentes costumes de diferentes países e os APs atentam justamente para essa diversidade e não para o enfoque nos países legitimados, considerados “donos” da língua, quais sejam Estados Unidos e Inglaterra. Deste modo, associam a atividade aos princípios e estratégias discutidos em aulas anteriores. Interessante notar essa visão apresentada pelo grupo, uma vez que eles *almejam*⁷⁶ *que seus alunos expandam suas perspectivas de compreensão e interpretação do mundo.* [...]

PF neste ponto pede para que os APs *associem sua análise* e a discussão que vêm fazendo *com a disciplina* do semestre anterior e pede que sejam feitas *conexões.* [...]

A discussão é finalizada e os grupos são incitados a *avaliar, concordar ou discordar das concepções* abordadas nos livros. (Nota de campo - 28/11/2013)

⁷⁶ Todos os grifos são de nossa autoria para conferir destaque aos movimentos de criticidade dos APs e do PF.

O trecho escolhido mostra o grupo dois e sua escolha de uma atividade em particular que vai retratar a diversidade cultural de vários países que não os hegemônicos. Esta escolha não é aleatória; ao contrário, ela visa a desnaturalização de língua inglesa como sendo única e nativa de dois países somente – os do centro, além de privilegiar a interpretação do que o outro pensa, mesmo esse outro estando à margem. Para além dessa compreensão, os APs expressam o desejo de, a partir do exercício em questão, expandir as perspectivas (MONTE-MÓR, 2013) dos alunos em relação a aspectos culturais de outros países para assim compreender melhor tanto sua cultura como a de outros lugares do mundo.

Para a discussão não ficar somente no conteúdo e na visão crítica dos APs sobre este, é pedido que eles estabeleçam conexões com o que aprenderam em disciplina anterior (Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa) para então serem capazes de argumentar e emitir opinião sobre o texto do livro em si, a teoria que os embasa na avaliação do material e sua impressão, de modo a construir conhecimento e estimular desde a avaliação até a produção de materiais situados, significativos e que não fiquem somente na materialidade linguística. A participação ativa dos APs na avaliação do livro didático bem como na exposição do mesmo é notável e mostra como a construção de conhecimento é significativa.

Noutro excerto, numa aula cujo tema era métodos de ensino, veremos o entendimento dos APs sobre a impossibilidade de se seguir rigidamente um método para toda uma classe com diferentes sujeitos e como este tema foi conduzido por PF:

AP comenta que *não há melhor método*, mas para cada contexto há alguma abordagem diferente. Há a necessidade de *contextualizar* e seguir certos procedimentos.

PF instiga a fornecerem mais comentários. Sem sucesso, ele inicia uma dinâmica, em outros termos, uma *narrativa* (história de vida/confissão). Por meio dela, os alunos têm que voltar no tempo e pensar sobre um professor que os marcou de forma positiva e outro que os marcou de forma negativa e o porquê. Ao final, eles ainda deveriam *relacionar* com a sua prática futura. [...]

PF pede para *relacionarem a conversa sobre suas experiências com o texto* discutido. (Nota de campo, 29/11/2013).

Embasados nos pressupostos do letramento crítico que primam por construir conhecimento local a partir também das vivências dos APs, bem como contemplam a multiplicidade de conhecimentos em detrimento de um único conhecimento legitimado, observamos que PF instiga os APs a pensarem sobre os métodos e, para tanto, faz com que eles recorram a sua memória para recordar exemplos de professores e de aulas que mais os marcaram, seja positiva ou negativamente. Este retornar ao passado faz referência ao que Freire (apud Menezes de Souza, 2011) chama de escutar escutando, ler-se lendo, e vai contribuir para a construção do perfil deste AP enquanto professor agente de criticidade. Ao escutarem-se falando sobre as aulas e o modo como seus professores as conduziam, os APs têm a possibilidade de refletir sobre e analisar o que funcionou e o que não funcionou naquele contexto específico e o porquê, para, aliado às teorias que estudam e ao contexto específico no qual lecionam, modificarem sua prática docente.

Diante das imprevisibilidades fundantes da sala de aula e da ausência de métodos que se adéquem a todas as situações, a discussão instaurada em sala de aula torna-se mais do que necessária e atual, mas não somente isso: ela torna-se significativa porque estabelece relações com as experiências de cada AP. Deste modo, implicados no ensino e recobrando criticamente tais experiências com métodos de ensino, os APs podem dar novos significados e participar conjuntamente da construção dos sentidos do texto⁷⁷ em estudo .

O terceiro excerto retirado da nota de campo do dia 12 de fevereiro vem a ser o mais emblemático no concernente à língua inglesa e aos letramentos como uma prática social que almeja a agência informada criticamente. Observemos:

PF chama atenção para fazer de conta que se ensina inglês ao passo que se ensina outra coisa.

PF pergunta o que move o ensino de inglês em Campina Grande. AP fala sobre a tecnologia, o material de engenharia elétrica, filmes divulgados no exterior, pessoas que saem para estudar cinema fora do Brasil. AP fala que o que leva à ascensão é o inglês. AP retoma dizendo que é por o inglês ser uma língua global, da moda, da comunicação internacional, da

⁷⁷ PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, Alexandria: Virginia, USA, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Este texto foi estudado nesta aula em diálogo com o texto de BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3 ed. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2007, discutido em aula anterior.

superação da quantidade de falantes não nativos em vista dos nativos. AP acrescenta sobre a aparência, a imagem.

PF *insinua* que o inglês vai perder o status pelo declínio da potência mundial. APs *se entreolham* como se não acreditassem. PF aposta no mandarim como a língua que será ensinada para fins econômicos.

PF fala da proposta dos *letramentos para analisar discursivamente o pensamento de cada grupo*. (Nota de campo - 12/02/2014).

Para além de ensinar o código linguístico, aos APs é proposto que compreendam a língua enquanto uma prática, um modo de agir no mundo, de forma a utilizarem a língua inglesa também para formular contradiscursos. Nesta aula, é perceptível a intenção de PF de desestabilizar as visões do grupo e de problematizar suas opiniões. A partir desta atitude, entendemos a sala de aula como locus privilegiado para o confronto entre opiniões, teorias, experiências e, conseqüentemente, como um rico espaço para o crescimento e para a formação de professores enquanto agentes de criticidade.

4 Algumas considerações

Ao destacarmos o letramento crítico como opção de posicionamento frente às demandas pós-modernas para a educação na primeira parte deste artigo, elucidamos a importância de um ensino voltado à formação e ao desenvolvimento de criticidade dos sujeitos envolvidos de modo a formar professores agentes de criticidade e alunos cidadãos participativos para atuarem neste tempo de mudanças e ambivalências. Para tanto, apoiamo-nos no conceito de criticidade como crise e ruptura e reconhecemos o letramento crítico como postura filosófica em sala de aula por ter a problematização como seu cerne.

Os dados, por sua vez, mostraram-nos resultados que concorrem para a formação de professores como agentes de criticidade a partir de uma atitude engajada com a problematização e o reconhecimento da diferença. A começar pelo professor formador: A partir da observação e das notas tomadas, percebemos o esforço desse PF para a promoção de debates, o constante perturbar de opiniões e posições fixas, a articulação de teorias já estudadas com as sendo estudadas no momento e também com outros conhecimentos já construídos ao longo da graduação, o empenho para situar as teorias e os textos adotados na disciplina a partir de

vivências pessoais, tencionando o desenvolvimento de atitudes críticas, isto é, da formação de agentes de criticidade e de cidadãos. Sua postura demarca as teorias e as posições filosóficas das quais comunga e demonstra que este não só se apoia numa prática problematizadora como também se utiliza de abordagens e textos fundados nos pressupostos pós-modernos de desnaturalização, descentralização de saberes, multiplicidade e construção de conhecimentos, dentre outros.

Os APs, por sua vez, reconhecem as diversas relações estabelecidas entre o que aprendem na teoria e o que acontece na prática, e, por terem sua participação implicada na construção do conhecimento em sala de aula, reforçam a importância do papel do professor, muito mais ativo em todas as áreas da vida social, pois a ele é dada a possibilidade da construção conjunta e situada de conhecimento e este é ressignificado e acomodado a partir da vivência dos sujeitos professor, aluno e do contexto. Deste modo, ao professor (seja PF, seja AP) é dada a possibilidade de ampliar as perspectivas do seu alunado, bem como as suas, a partir do enfraquecimento de discursos hegemônicos e naturalizados e de um constante exercício de duvidar.

Ademais, ainda pontuamos a relevância da sala de aula de graduação como um espaço de formação para esse professor informado criticamente e ativo socialmente, ao mesmo tempo em que reconhecemos a não garantia do desenvolvimento dessa criticidade e/ou da participação ativa do aluno da Educação Básica nos debates ou na sociedade. Não obstante, ao entendermos a pós-modernidade como o momento do questionamento, que instaura o tempo do conhecimento fluido, situado e contextual, acreditamos que os programas de formação de professores mostram-se como espaços potenciais de formação e transformação de identidades, quando possibilitam a esses sujeitos recriarem suas identidades profissionais e críticas. Como resultado, os professores são instados a atuarem em contextos outros que não somente a escola, como agentes críticos do mundo no qual vivem.

Nessa perspectiva, reafirmamos que, nesses espaços de formação, exercitamos o entendimento e a problematização do diferente por meio da negociação, dos conflitos, dos embates em busca da aprendizagem e do engajamento, em detrimento da eliminação das diferenças (cf. JORDÃO, 2007).

Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. (Trad. de Plínio Dentzien) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 26 Set. 2013.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html> Acesso em 26 out. 2013.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- 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; ArteLíngua, 2004, p. 117-130.
- GEE, J. P. What is literacy? In: MITCHELL, C.; WEILER, K. (Orgs.) *Rewriting literacy: culture and the discourse of the other*. New York: Bergin & Garvey, 1991.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. REVISTA CROP, p. 21-46, dez. 2007.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *New learning: Elements of a science education*. New York: Cambridge University Press, 2008.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton, Press, 1997.

MATTOS, A. M. de A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. 262 f.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs). *Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 31- 50.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

SILVA, J. E. da. *Formação de professores em tempos (pós)modernos: a criticidade em foco*. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras Língua Inglesa*. Campina Grande: Unidade Acadêmica de Letras/UAL/UFCG, 2011.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO ATUAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS: REPENSANDO O CURRÍCULO DE LETRAS⁷⁸

Jéssica Dantas RANGEL
Gilmaria Pereira CAETANO

1. INTRODUÇÃO

Apesar de não haver diretrizes nacionais atribuídas ao ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC) na educação infantil e no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, no contexto da educação brasileira a demanda de LE para essas etapas do ensino tem crescido cada vez mais, resultando assim no interesse de vários linguistas aplicados na área (LUZ, 2003; TAMBOSI, 2006; SHIMOURA, 2005; RINALDI, 2006; TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006; et. al). Entretanto, ao analisar o currículo dos cursos de Letras, nesse artigo, especificamente o da UFCG, é notório a falta de disciplinas teórico-metodológicas que abarquem as necessidades do ensino de inglês como LE na educação infantil, tendo em vista que, quando comparados a outras licenciaturas – com exceção dos cursos de Pedagogia – os cursos de Letras com habilitação em língua inglesa são uns dos poucos que ofertam em sua grade curricular o estágio supervisionado, como também a possibilidade do profissional atuar nesse nível de ensino.

Partindo do cerne da questão, esse artigo tem como objetivo problematizar a atual conjuntura da formação inicial dos professores de inglês da UFCG, tendo como corpus de pesquisa a experiência de estágio supervisionado que foi realizado na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), localizada na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com crianças de quatro e cinco anos, em fase pré-escolar.

2. Diretrizes Curriculares para o curso de Letras

A proposta curricular para o curso de Letras leva em consideração uma formação articulada entre diversos conhecimentos do aluno a fim de proporcionar um desenvolvimento

⁷⁸ Trabalho desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio M. Costa (POS-LE/UFC)

mais flexível, no qual o papel do orientador não se resume apenas a repassar o conteúdo programático, mais do que isso, formar qualitativamente aqueles que serão os futuros profissionais da área de Letras.

Uma das competências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) é que o graduado em Letras, seja esse da língua materna ou da língua estrangeira, deve ter “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.” (BRASIL, 2001, p.30). A partir desse fragmento, nota-se que a Educação Infantil não se encontra inclusa, sendo que o foco do atual currículo de Letras está diretamente direcionado às séries mais avançadas do ensino secundário da escola básica.

3. O ensino da Língua Estrangeira para Crianças (LEC)

O ensino de LE no contexto globalizado torna-se imprescindível, principalmente da língua inglesa, hoje tida como LE internacional. Em se tratando do ensino de LEC, ainda existem muitas controvérsias e discussões acerca da melhor idade para a criança ser exposta a uma língua estrangeira, aquela que não é a sua língua materna. Entretanto, concordamos com a hipótese que defende o ensino de LEC desde os primeiros anos de vida, sendo este considerado o período crítico, como podemos ver nas contribuições de Pinter (2012):

A Hipótese do Período Crítico foi proposta como uma explicação neurológica a partir do sucesso de crianças imigrantes como aprendizes de línguas (em comparação com seus pais). É um conceito emprestado da biologia e postula que há um período definido na vida de uma criança (aproximadamente entre o nascimento e a adolescência) quando a plasticidade do cérebro permite a aquisição de uma linguagem sem esforço que leva à competência nativa. (PINTER, 2012, p.104, tradução nossa).

E, segundo Pinheiro-Mariz (2011):

Não são poucos os trabalhos da neurociência e das ciências cognitivas que comprovam o quanto é importante o ensinar LE, a crianças até seis anos de idade. Para os estudiosos, de um modo geral, a percepção

auditiva e a produção fonatória são tão estimuladas que mobilizam de maneira acima do satisfatório essas potencialidades e, portanto, incitam as múltiplas inteligências da criança; sobretudo, antes dos cinco anos de idade, considerado como período sensível e antes dos oito anos de idade, conhecido como período crítico. (PINHEIRO-MARIZ, 2011. p.209)

Apesar das diretrizes somente assegurarem a oferta obrigatória da LE a partir do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental sendo regulamentada pelo artigo 26º das Leis de Diretrizes e Bases (LDB):

§ 5º 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. (BRASIL, 1996, p 16.)

O panorama atual de pesquisas na área de Linguística Aplicada a respeito do ensino-aprendizagem de LEC no Brasil é crescente (LUZ, 2003; TAMBOSI, 2006; SHIMOURA, 2005; RINALDI, 2006; TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006; et. al) e corroboram para discussões de um tema que vem sendo cada vez mais expandido no contexto do ensino no Brasil, o qual podemos perceber a partir da demanda pelo LEC que além de presente em escolas da rede privada de ensino, como também nas escolas de idiomas, tem se expandido para a esfera popular – mesmo como oficinas –principalmente nos grandes centros de ensino do sul do país.

O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) transpôs as portas das escolas particulares e as dos institutos de idiomas e chegou ao ensino público no estado de São Paulo, já no primeiro ciclo: é, portanto, uma realidade e, engana-se quem pensar que é um fenômeno local. (LINGUEVIS, 2007, apud LIMA, 2010, p. 188).

4. O currículo atual do curso de Letras-inglês da UFCG

Ao cursarmos a disciplina *Estágio de língua inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º ciclo do ensino fundamental*, ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG, sentimos a

necessidade de repensar o modo de articulação das disciplinas do curso de Letras-Inglês. A problemática aqui se faz não somente, e não menos importante, devido ao estágio supervisionado, ao qual fomos submetidos, mas levando em consideração que o profissional formado em Letras-Inglês é habilitado para trabalhar em todos os níveis correspondentes a educação básica, dentre esses, a educação infantil.

Enquanto que os cursos de pedagogia possuem em seu currículo um leque de disciplinas teórico-metodológicas essenciais na formação de professores que irão trabalhar na educação infantil, o currículo do curso Letras – Inglês suporta pouquíssimas disciplinas com ênfase nessa modalidade de ensino, como podemos notar em um recorte da composição curricular do mesmo:

**Composição curricular do curso de Letras – Língua Inglesa, modalidade licenciatura,
Campus de Campina Grande**

I – COMPONENTES BÁSICOS – 1.485 horas – 48,29%

COMPONENTE CURRICULAR	CR	CH	PRÉ-REQUISITO(S)
Estudos Linguísticos Contemporâneos	04	60	-
Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	04	60	- Língua Inglesa III
Fundamentos da Prática Educativa	04	60	-
Introdução à Linguística	04	60	-
Língua Inglesa I	08	120	-
Língua Inglesa II	08	120	- Língua Inglesa I
Língua Inglesa III	04	60	- Língua Inglesa II
Língua Inglesa IV	04	60	- Língua Inglesa III
Língua Inglesa V	04	60	- Língua Inglesa IV
Paradigmas de Ensino	05	75	-
Planejamento e Avaliação	06	90	- Paradigmas de Ensino
Política Educacional no Brasil	04	60	-
Psicologia da Adolescência	04	60	-
Psicologia da Infância	04	60	-
Psicologia Educacional	04	60	-
Semântica e Pragmática da Língua Inglesa	04	60	- Língua Inglesa IV
Sintaxe da Língua Inglesa	04	60	- Língua Inglesa IV
Teorias e Práticas de Compreensão Oral em Língua Inglesa	04	60	- Língua Inglesa II
Teorias e Práticas de Escrita em Língua Inglesa	04	60	- Língua Inglesa IV

Figura 1: Recorte do atual currículo do curso de Letras – Inglês/UFCG

Fonte: Resolução 16/2014 (CSE/UFCG).

Entre muitas disciplinas, a única na qual tratamos exclusivamente do “ser criança”, conhecendo e discutindo historicamente o papel que ela teve/tem na sociedade, como também algumas concepções de ensino-aprendizagem com crianças pequenas, foi a disciplina denominada *Psicologia da Infância*. Em se tratando das demais, não há uma articulação/discussão com a educação infantil, o foco está direcionado aos adolescentes e adultos, sejam estes da escola básica ou até mesmo de institutos de línguas. Dessa forma, nota-se uma carência na preparação dos futuros profissionais que irão atuar com crianças de diferentes necessidades marcadas historicamente e culturalmente por diferentes vivências. Além disso, outro fator que merece respaldo é o papel do professor diante da língua a qual está ensinando, o que, segundo Marinova Todd, Marshall, and Snow (2000) apud Pinter (2012), o ensino de língua estrangeira traz benefícios diante destas circunstâncias,

Somente se os próprios professores forem falantes nativos ou fluentes na língua, e bem preparados para as necessidades dos alunos mais jovens; se as oportunidades precoces de aprendizagem são construídas coerentemente, se são bem planejadas, e se estão acontecendo em nível superior; E se são oferecidas para que experiências na língua-alvo ocorram. (MARINOVA TODD, MARSHALL, SNOW, 2000, apud PINTER, 2012, p.105, tradução nossa).

Pensando por esta perspectiva, quebra-se o paradigma de que qualquer pessoa pode ensinar uma língua estrangeira para crianças, até mesmo o profissional de Pedagogia, pois como aponta Barcelos (2010), enquanto discorre sobre um estudo realizado por Pires (2001):

A dificuldade em relação a qualificação dos professores ocorre, pois de um lado a maioria dos professores que são formados para ensinar línguas, não tem conhecimento sobre as peculiaridades da educação infantil. Por outro lado, professores que tem conhecimentos e experiência na educação infantil, na maior parte dos casos, possuem conhecimentos limitados na língua inglesa. (BARCELOS, 2010, p.23).

5. Metodologia

A presente pesquisa é um relato de experiência fruto da disciplina *Estágio de língua inglesa: educação infantil e 1º e 2º ciclo do ensino fundamental*, ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UFCG).

Para fomentar uma prática reflexiva, antes de ministrarmos as aulas, em um primeiro momento, fizemos sessões de discussões com base em textos teóricos ao que concerne a educação infantil. Também tivemos a visita de ex-alunos/professores que já haviam passado pela experiência de estágio e se dispuseram em vir e compartilhar suas experiências: impressões, estratégias de ensino, conclusões etc.

Quando o período da regência estava próximo, fizemos a nossa primeira visita à Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), sediada nas localidades da UFCG, para que pudéssemos conhecer o espaço no qual iríamos estagiar, como também as professoras responsáveis pelas turmas.

A UAEI atende crianças de 3 a 5 anos de idade durante o período diurno, sendo os alunos divididos em grupos caracterizados pela sua faixa etária.

Outro fator importante a ser mencionado é que a Unidade trabalha com um tema e subtemas norteadores das atividades todos os anos, sendo assim, no ano de 2016 a temática trabalhada foi *O Planeta Terra*.

Ficamos responsáveis pelo grupo 4 do turno da tarde que concerne às crianças de 4 e 5 anos de idade, e o subtema trabalhado na nossa turma foi 'Aves'. A sala era composta por 16 alunos, 1 professora fixa e 3 estagiárias (uma de Letras e duas de pedagogia).

Após esses momentos de reflexões, começamos finalmente o período das observações em sala de aula, ao todo tínhamos que cumprir vinte horas, sendo essas, dez de observação e dez de regência.

Planejamos um conjunto de cinco aulas, cada uma com 50 minutos de duração.

1º aula

Nesse primeiro contato com o grupo – como professoras -, no momento da rodinha da conversa⁷⁹, ensinamos como se apresentar em inglês utilizando as expressões “*what’s your name?/My name is...*”, também os saudamos com “*good afternoon*”. A princípio eles corresponderam com um pouco de estranheza, mas fizeram o que solicitamos. No segundo momento da aula, optamos pela contação de histórias, levamos assim uma história sobre a amizade entre duas aves: O *Toucan* e o *Bird* relacionando-as com as suas respectivas cores *black*, *yellow* e *blue*. A nossa estratégia era ensinar as palavras da língua inglesa em meio que os alunos pudessem assimilar o vocabulário entre a língua materna e a LI.

Exemplo 1

Era uma vez um tucano chamado toucan (...) Toucan possuía um grande bico yellow como o amarelo e o seu corpo era black como o preto.

A mesma história foi criada por nós com a finalidade de atender as necessidades da turma, sendo que um dos problemas que enfrentamos foi a falta de materiais em LI para o ensino de crianças, entretanto Barcelos (2010) afirma que:

A escolha do material didático está diretamente relacionada com os conhecimentos teóricos daqueles que os selecionam, bem como daqueles que o utilizam na sala de aula. Fica claro, portanto, a necessidade de o professor ter uma boa preparação, pois somente desta forma terá competência para superar as limitações dos materiais, complementando, adaptando e assim atribuindo mais sentidos aos materiais. (BARCELOS, 2010, p.22).

Para tornar a aula mais lúdica levamos as imagens das aves coloridas. Na medida em que contávamos a história, expomos as imagens das aves e isso fez com que eles prestassem atenção na atividade. Como *feedback* pedimos para que cada um fizesse uma representação das aves por meio de desenhos.

⁷⁹ Todos os dias ao chegarem a UAEI, os alunos, juntamente com a professora se reúnem em uma rodinha para se cumprimentarem, cantarem uma música, relembrem os conteúdos ou relatarem as histórias dos livros que foram mandados para serem lidos em casa.

2º aula

No segundo encontro com a turma, fizemos o *warm-up* para relembrar o conteúdo da aula anterior, e decidimos dar continuidade a contação de histórias apresentando dessa vez o *Parrot and Chicken* e as cores *Green* e *White*.

Para a segunda parte da aula, levamos um jogo da memória – também feito por nós – e a ideia era associar os personagens das duas histórias trabalhadas até o presente momento com as suas cores, sendo assim, espalhamos todas as peças no chão da sala e começamos a jogar com os alunos. Cada criança teve a sua vez de responder às perguntas.

Exemplo 2:

Professora – *Que animal é esse?*

Aluno 1 – *Papagaio*

Professora – *E como eu digo “papagaio” em inglês?*

Aluno 1 – *Parrot*

Professora – *E qual é a cor do Parrot?*

Aluno 1 – *Verde*

Professora – *E como é “verde” em inglês?*

Aluno 1 – *Green.*

3º aula

A pedido da professora da turma, na terceira aula, trabalhamos com música. Levamos o um vídeo/ música chamado ‘*Two little Black birds*’, e com essa música pudemos ensinar as estruturas ‘*Fly away*’ e ‘*Come back*’ e os números ‘*one*’ e ‘*two*’ através da letra da canção e da coreografia criada por nós. Para isso, levamos um *notebook* e um *pen drive*, sendo que as caixas de som foram disponibilizadas pela UAEI.

Ao final da aula, pedimos que eles fizessem um desenho dos pássaros ‘*Jack and Jill*’ e pintassem com as cores semelhantes do vídeo, que já haviam sido ensinadas.

4º aula

Na quarta aula, perguntamos se eles lembravam sobre a canção da aula anterior e o que os pássaros faziam na história: ‘*Fly away*’ e ‘*Come back*’, relembramos assim a música ‘*Two little Black birds*’ novamente.

Resolvemos trabalhar uma atividade de colagem (quebra-cabeças), fazendo assim a representação dos pássaros apresentados na aula anterior ‘*Jack*’ e ‘*Jill*’, dessa forma, eles poderiam focar na colagem como significado ao invés de fazermos repetições dos nomes, o que levaria a uma aula tediosa, que não condiz com a forma com que as crianças aprendem.

5º aula

Na quinta e última aula, fizemos uma grande revisão de todos os conteúdos abordados, por fim, construímos um zoológico com todas as aves ensinadas. Levamos cartolina, imagens de aves e imagens das cores trabalhadas em sala, o intuito era fazer com que eles relembassem os nomes das aves, relacionando com as cores respectivas em inglês, escolhemos alunos de maneira aleatória para responder às perguntas e ao decorrer que iriam acertando os nomes e cores, colávamos na cartolina que estava posta no quadro para que todos pudessem visualizar.

Resultados e Discussões

Ao nos depararmos com uma turma de dezesseis crianças não alfabetizadas, pudemos encontrar algumas dificuldades que não afetaram seriamente o nosso objetivo, entretanto, elas poderiam ter sido evitadas ou de certa forma amenizadas se as disciplinas do curso de Letras oferecessem mais discussões acerca da criança nessa fase escolar.

De início não sabíamos qual a melhor metodologia para apresentar o vocabulário referente às *Aves*, tendo em vista que os alunos ainda não sabiam ler nem escrever na língua materna e as

disciplinas que havíamos cursado até o presente momento, ao tratarem do quesito ensino/aprendizagem não faziam articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Optamos pela contação de histórias, em primeiro momento, pois, segundo Rinaldi, (2011), “A participação afetiva na contação de histórias, por exemplo, é importante para que a criança organize suas emoções.” (RINALDI, 2011, p. 61-62). O Resultado foi satisfatório, ao fim da aula, e então, decidimos continuar na aula seguinte com o mesmo plano, no entanto, não levamos em consideração o fato de que, na primeira infância, os sentimentos são muito fluídos e o professor precisa ter em mente diversas estratégias que prendam a atenção da criança,

Durante a primeira infância, sentidos e motivos encontram-se fundidos, sendo praticamente impossível para a criança operar por um longo tempo sob controle absoluto de um sentimento ou objetivo particular. Realiza ações de um modelo intenso e apaixonado, porém pouco duradouros; o que confere um caráter pouco estável aquilo que faz.” (MARTINS, 2010, p.70)

Sendo assim, pudemos perceber que, apesar da ludicidade no ato de contar história, os alunos se dispersaram rapidamente, necessitando, assim que nós no papel de professoras reflexivas em formação mudássemos o foco da aula. Contudo, o mesmo não aconteceu com a música, por exemplo. Levamos a mesma canção duas aulas seguidas e as crianças corresponderam com atenção, o problema encontrado foi outro. O nosso objetivo para essa aula era ensinar a letra da música e a coreografia criada por nós. Os alunos ficaram bastante animados, porém não percebemos que eles estavam concentrados no vídeo e não na letra da música, poucos instantes depois que começamos a ensaiar a professora de recreação chegou na sala e nos orientou a virar o notebook para que eles não pudessem ver o vídeo, assim, prestaríamos mais atenção nos nossos comandos e aprenderiam a cantar em inglês, o que funcionou, pois a música era rítmica e simples. Fica evidente que enquanto algumas abordagens podem funcionar em um determinado público, certamente poderá não funcionar em outro, e, no caso da educação infantil, é imprescindível uma atenção redobrada a fim de alcançar o desejável.

Outro aspecto a ser mencionado é a dispersão dos alunos durante as aulas, enquanto estávamos atendendo a um aluno, a maioria da turma não prestava atenção e entravam em brincadeiras paralelas pela sala. Em certos momentos não sabíamos como contê-los, nem como chamar

atenção, a presença da professora da turma, como também das estagiárias de pedagogia, ajudou no controle dos alunos.

Considerações Finais

Levando-se em consideração a produtividade das aulas, o envolvimento das crianças e o *feedback* que a professora nos deu, podemos dizer que nosso estágio foi satisfatório. Entretanto, diante das dificuldades encontradas e a falta de articulação entre as disciplinas estudadas no curso de Letras – inglês e o ensino na educação Infantil, ressaltamos a necessidade de um aprimoramento na estrutura desses cursos, como por exemplo, ao se tratar de teorias e métodos nas aulas desses cursos, os professores ao invés de se remeterem somente às especificidades do ensino fundamental e ensino médio, ou até mesmo dos institutos de línguas, poderiam assimilar como seria essa mesma abordagem nos primeiros anos de ensino escolar. Dessa forma, os discentes sentiriam-se mais confortáveis e seguros no momento de ministrar aulas para essa faixa etária. Por fim, é preciso repensar a formação atual dos professores de língua inglesa para a educação infantil, tendo em vista a possibilidade do profissional lecionar aulas para crianças, que tenhamos uma grade curricular adequada para nossas necessidades, evitando dessa forma, uma formação precoce, o que leva a um país com a educação precária, como o Brasil. Por esses motivos, nosso trabalho faz-se relevante. Repensar é sempre uma boa forma de inovar e rever a área educacional brasileira na etapa infantil é de extrema importância não só para nós, docentes, mas para todos aqueles que prezam por uma isonomia educacional.

Referências

BARCELOS, F. G. **Reflexões sobre o ensino de inglês na Educação Infantil**. Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. Brasília: CNE/CES 492/2001, 2001.

CRUZ, N. Cesar; PINHEIRO-MARIZ, J. **ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: Contribuições Teóricas e de Pesquisa**. Campina Grande: EDUFPG, 2011.

LIMA, A.P; MARGONARI, D.M. **A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças.** In: ROCHA, C.H; TONELLI, J. R. A; SILVA, K. A (Orgs) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino- Aprendizagem e Formação Docente.** Coleção: Novas Perspectivas em Língua Aplicada Vol .7. Campinas ,SP: Pontes Editores, 2010.

MARTINS, L. M. **Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 Anos.** In: ARCE, A. (Org) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

PINTER, A. **Teaching Young Learners** in: BURNS, A; RICHARDS, J. C. **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching.** Cambridge University Press, 2012.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeiras para crianças.** Universidade de São Paulo Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE NO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO⁸⁰

Marina Soares Duarte Silveira (UFCG)
Nathallie Lima do Rêgo (UFCG)

1. O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil em creches e pré-escolas no Brasil, em seus anos iniciais, foi vista apenas como um processo de cuidado para alguns, e proveniente da ausência de pais/responsáveis em função do atendimento ao mercado de trabalho; foi marcada pela disparidade de classe social das crianças e apresentava características divergentes nessas esferas sociais referentes à qualidade de ensino, diante da vinculação a projetos de assistência social.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. (FEITOSA, 2009, p. 81).

Dito isso, a Educação Infantil no Brasil foi também, por muito tempo, desqualificada no sentido político referente ao investimento público e à falta de profissionalização na área, o que levou a um novo padrão de atendimento à infância:

[...] iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (FEITOSA, 2009, p.81).

⁸⁰ Trabalho desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (POS-LE/UFCG)

Tornando assim, o atendimento em creches e pré-escolas um direito social das crianças a partir do reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a educação, criando também as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil:

[...] fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessárias outras questões diminuíram seu espaço no debate atual, assim novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (FEITOSA, 2009, p.82).

Essas Diretrizes, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram elaborados no intuito de servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo escolar, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de aulas, à análise e seleção de materiais e entre tantas outras funções, também determinam o currículo (disciplinas) a ser trabalhado durante o/os ciclo/os determinado/s. O que para as disciplinas de línguas estrangeiras se tornou algo inexistente, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) que permitia que as disciplinas de línguas estrangeiras fossem classificadas como disciplinas optativas e posteriormente com a sua segunda versão, Lei 5692, em que nem sequer foi mencionada a entrada ou não dessas disciplinas na educação básica, conforme explicam Cox e Assis-Peterson (2008):

A Lei não legislava sobre as matérias que deveriam constar do currículo do primeiro e segundo grau, incumbência delegada aos Conselhos Estaduais de Educação. Assim, a decisão de incluir ou não uma língua estrangeira na grade curricular se dava nas instâncias estaduais. O que acabou prevalecendo em termos de Brasil foi à posição de incluir uma língua estrangeira a partir da quinta série do primeiro grau e no segundo grau. (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 22)

Uma vez que a Educação Infantil foi por muito tempo, invalidada e o papel da língua estrangeira na educação era optativo, a “aliança” entre Educação Infantil e Língua estrangeira não foi formada, o que atualmente é observado, indagado e estudado — algo que propiciou a inserção da disciplina de estágio em língua inglesa na educação infantil na grade curricular do curso em que estamos inseridas (Licenciatura em Língua Inglesa), na Universidade Federal de Campina Grande, e, ainda, o motivo do nosso interesse pela pesquisa nesse contexto. Diante

disso, nos questionamos: *Qual a fase/idade ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira?* (Algo que há muito tempo se discute). *Como isso interfere na comunicação entre as crianças no ambiente escolar?* Questionamo-nos também sobre a importância da continuidade no Ensino Infantil, uma vez que a educação contínua é marcada pela evolução dos conhecimentos.

Sendo assim, este trabalho como etapa final decorrente da disciplina de estágio, tem o principal objetivo de evidenciar a necessidade de uma continuidade no ensino, fator relevante para um melhor resultado das crianças durante sua desenvoltura na aprendizagem de língua estrangeira, neste caso, língua inglesa (LI). Pensando também em algo mais específico, problematizaremos alguns outros fatores que também influenciam na aprendizagem e sua continuidade, como: a frequência dos alunos nas aulas e o comportamento (timidez/hiperatividade) durante o processo de aquisição de LI. Evidenciaremos como o uso de jogos e histórias contribuíram no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Através desse contexto, vivido durante a observação e regência de aulas no estágio infantil de LI e da identificação desses fatores, presentes em dois dos dezesseis alunos no Grupo 5 da UAEI, que demonstravam maior dificuldade no andamento das aulas, auxiliadas pelo contato direto com a professora regente, decidimos tomar tais aspectos como norteadores na escolha do tema tratado.

2. O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ETAPAS

Nosso estudo possui uma abordagem qualitativa que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” em que “O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

O artigo aqui escrito, enquadrado como um estudo de caso, foi decorrente da experiência de estágio vivida por duas estudantes/estagiárias de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), inserida no contexto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A turma escolhida foi a de grupo cinco, referente aos alunos de 05 (cinco) e 06 (seis) anos do turno da manhã, que contava com 16 (dezesseis) alunos matriculados (10 meninos e 6 meninas), 01 (uma) professora e, geralmente, 01 (uma) ou 02 (duas) estagiárias de pedagogia.

O estágio foi dividido inicialmente, em duas partes: A parte teórica e a parte prática. Na parte teórica, trabalhamos com a leitura e a análise do documento norteador da educação infantil, intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, já mencionadas anteriormente; assim como nos baseamos em Cox e Assis-Peterson (2008), Moreira e Caleffe (2008), Meirinhos e Osório (2010), etc. Já o segundo momento do estágio — parte prática, foi dividida em três etapas, a primeira delas, foi a fase de observação, em que as estagiárias precisavam cumprir com 10 horas de observação, para se familiarizarem com a turma em que iriam ministrar suas aulas, assim como, para conhecer a/s metodologia/s utilizada/s pela professora e o funcionamento das aulas. A segunda etapa desse segundo momento foi caracterizada pelo planejamento de aulas e materiais didático-pedagógicos e pela regência, com 6 horas de duração, divididas igualmente entre 05 (cinco) aulas, as quais foram ministradas nas segundas e quartas-feiras durante o mês inteiro de Agosto de 2016, iniciadas em 15/08/2016 e concluídas em 29/08/2016. Por fim, a elaboração de uma pesquisa (artigo acadêmico), relatando e problematizando o que foi vivido e presenciado durante as aulas na UAEI, de acordo com o tema de interesse.

De cinco aulas ministradas, uma das 16 crianças citadas acima, que intitulamos de criança A, participou de apenas duas aulas (não seguidas) e a criança B, participou de todas. Tornamos esses dois alunos, objetos de estudo da nossa pesquisa, assim como o motivo pelo qual escolhemos a temática a partir das aulas observadas, para tentar entender se a frequência em sala de aula e a continuidade (já que o ingresso na escola acontece a partir dos dois anos de idade), interferiam, causando ausência e descontinuidade no processo de aprendizagem do vocabulário (partes do corpo) em língua inglesa. As cinco aulas tinham duração de 50 minutos e o vocabulário trabalhado por nós foi escolhido de acordo com o que as crianças já estavam estudando em português, facilitando assim a associação com a língua estrangeira estudada. Algo recorrente em nossas aulas foi o uso da música “*Head, Shoulders, Knees and Toes*”, conhecida por eles como “Cabeça, Ombro, Joelho e pé”, além de *Memory Game* e a contação de história, sempre valorizando o lúdico, com o objetivo de fixar a atenção das crianças e, ao mesmo tempo, desenvolver o processo de aquisição do vocabulário em LI⁸¹, uma vez que muitas crianças não conheciam a língua inglesa.

⁸¹ Doravante Língua Inglesa como língua estrangeira.

Para análise do trabalho, nossos instrumentos de geração de dados foram: os exercícios aplicados com as crianças, que mostraram a sua desenvoltura durante as aulas, os diários escritos pelas estagiárias de acordo com a observação e regência, respectivamente, além da postura das crianças em estudo; instrumentos da nossa coleta de dados.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Feitosa (2009, p. 83), em sua “revisão” das diretrizes curriculares nacionais, voltadas para a educação infantil, se torna obrigatório, o ingresso de crianças de 4 a 5 anos na escola, seja em instituição pública ou privada. As mesmas diretrizes devem propor dentro do rol do ensino de disciplinas regularmente ofertadas, atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, o que prevê novas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças e, ainda, a oportunidade de desenvolvimento de diversas linguagens. Vejamos o que expressa o referido documento:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (FEITOSA, 2009, p.83).

Feitosa (2009, p. 92) destaca a importância do papel da família durante o trabalho realizado pela escola, certificando a necessidade de uma comunicação contínua (pais-professores) durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que há uma preocupação muito grande quanto à interferência da educação através dos pais no comportamento das crianças dentro da escola, e tal comunicação auxiliaria nas mudanças para uma melhoria durante a aprendizagem, assim como no convívio das crianças dentro do ambiente escolar. Visto isso, é importante ressaltar que o comportamento dessas crianças em sala de aula, seja ele um comportamento de falta de concentração, falta de vontade de realizar as atividades propostas e até na interação com os colegas, pode ser recorrente daquilo vivido em seu ambiente familiar.

Esse contexto familiar e escolar nos leva a pensar um pouco sobre algumas características pessoais dos alunos, fatores emocionais que influenciam na aprendizagem de forma geral e, mais especificamente, da língua em questão, como por exemplo: a extroversão, entendida como: “ (...) um termo usado para designar pessoas muito ativas, falantes e amigáveis, dentre outras características.” (LAGO, 2011 apud SILVA, 2014, p. 24). Outro exemplo é a introversão, que caracteriza as pessoas introvertidas como: “um pouco mais fechadas, caladas, quietas, tímidas.” (ibidem, p. 24). O que nos leva a pensar que:

Há determinadas diferenciações entre a característica emocional da extroversão com relação à da introversão, durante o processo de aquisição da linguagem de uma LE. Um aprendiz extrovertido possui menos receio de realizar uma produção oral, pois não a encara como uma grande exposição, não tem medo de ser corrigido e por isso ele se sai muito bem nas atividades de produção oral, pois esse fator afetivo dá um impulso à realização de atividades dessa natureza. (SCHUTZ; LAGO, 2006 apud SILVA, 2014, p. 24).

Pensando dessa forma, é importante refletir a respeito de alguns fatores facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, em que Feitosa (2009, p. 94) comenta a importância e a necessidade de se trabalhar com brincadeiras e com o lúdico, uma vez que, brincadeiras e músicas prendem a atenção dos alunos durante um maior tempo, o que permite que eles possam adquirir e desenvolver conhecimentos enquanto brincam. Adentrando no pensamento da importância das brincadeiras, Rixon (1991, p. 33, tradução nossa) afirma: “É comum que crianças em seus primeiros anos da infância aprendam melhor através de brincadeiras ou possam dar continuidade ao ensino respaldado por atividades divertidas”⁸², assim como a contação de histórias também promove um melhor aprendizado direcionado à aquisição de linguagem “Contar histórias para os alunos pode resultar em uma aquisição de linguagem natural da parte deles, mas precisamos ser cautelosos sobre o tipo de história que iremos usar.”⁸³ (RIXON, 1991, p. 37, tradução nossa)

⁸² “It is a commonplace that young children learn better through play or at least can be induced to go along with teaching that is tempered by ‘fun’ activities.”

⁸³ “Telling stories to students can result in natural language acquisition on their part, but one needs to be careful about the type of story used.”

Segundo Khan (1991, p. 144), o uso de jogos durante o ensino de inglês para crianças pode ajudar, em uma pequena escala, no seu desempenho e desenvolvimento durante a aquisição de uma língua, porque como alternativa para “vencer” o jogo, as crianças buscarão os meios necessários para isso, despertando a necessidade de se comunicar para alcançar os objetivos e o interesse para aprender o vocabulário fundamental para a realização daquela atividade. A autora ainda afirma que os jogos são uma forma competitiva de se relacionar e de se aproximar do outro, e, através desta interação, a linguagem se desenvolve como afirma a seguir:

Geralmente, os jogos proporcionam um envolvimento social, assim como, um envolvimento intelectual, uma vez que os jogadores precisam se comunicar para completar ou cooperar em um determinado jogo, assim como se organizar e argumentar. Wells (1981), trabalhando com a aquisição de primeira língua, encontrou evidências claras de que uma criança que tem várias oportunidades para a negociação de significados – para ter certeza de que ele/ela entendeu o que está sendo dito – desenvolve habilidades linguísticas com mais rapidez do que uma criança que não tem essas oportunidades.⁸⁴ (KHAN 1991, p. 144, tradução nossa).

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise deste trabalho foi baseada nas etapas vividas por nós durante o estágio na UAEI, que foi mesclada a partir dos diários elaborados por nós e dos diálogos com a professora, decorrentes das observações e da regência, somados com as atividades realizadas pelas crianças, que foi o nosso foco, tendo em vista que analisaremos com mais frequência duas crianças que chamaram nossa atenção durante as observações, denominadas respectivamente como criança A e criança B.

É importante ressaltar que, as observações tiveram duração de 10 (dez) horas semanais e a regência de 6 (seis) horas, distribuídas em cinco aulas. A turma escolhida por nós para ministrar as aulas foi a turma do grupo cinco, do turno manhã, composta por 16 alunos, porém nunca foi

⁸⁴ “Games usually lead to social as well as intellectual involvement since players need to communicate in order to complete or co-operate, to organize or argue .Wells (1981), in working on first language acquisition, found clear evidence that a child who has a lot of opportunities for negotiating meaning – for making sure that he/she has properly understood what is being said – develops language skills more rapidly than a child who does not.”

possível reunir todos em uma aula, despertando a nossa atenção, pois isso afetou o processo de aprendizagem dos alunos faltosos, assim como o andamento das aulas, uma vez que sempre precisávamos passar mais tempo do que o planejado na revisão de vocabulário para tentar inserir esses alunos faltosos no contexto da aula.

Diante desse contexto de faltas, pudemos, durante as observações, perceber duas crianças aqui denominados de criança A e criança B, que se destacavam pelo processo tardio de aprendizagem, ambos apresentavam características semelhantes, a entrada tardia na escola (falta de continuidade no ensino), dificuldade em se expressar, em identificar algumas cores, alguns objetos, certa dificuldade motora e, a timidez. Ideia essa, reforçada por depoimentos da professora que confirmou durante as nossas visitas, a dificuldade daquelas crianças, sobretudo por não terem acompanhado o ensino na UAEI desde os dois anos como os demais, o que pôde ser percebido também durante as brincadeiras e comandos nas observações, em que a criança B apresentava uma grande dificuldade de entender na primeira vez que a professora dava algum comando, e que a criança A tinha muito medo e vergonha de se apresentar diante de todos da turma, isso inclui responder perguntas simples.

Durante a regência, o que se pode perceber foi que a criança B não conseguia associar o vocabulário estudado por consequência das suas faltas durante as aulas de inglês, já a criança A, apesar da timidez, frequentou assiduamente todas as aulas e conseguia associar perfeitamente tudo que foi construído durante as aulas. Nas duas aulas que a criança B esteve presente, a mesma não conseguiu participar de forma total, tanto pela falta de concentração, quanto pela dificuldade em compreender o vocabulário estudado; de outro modo, a criança A apesar de ter o conhecimento, a timidez não permitia que a mesma expusesse sua opinião às perguntas que fazíamos.

As aulas por nós ministradas se entrelaçaram com o que já tinha sido vivenciado pelos alunos em sala, antes mesmo de estarmos inseridas naquele contexto, um exemplo disso, é a temática *Partes do corpo*, já trabalhada pela professora em outros momentos, que nos permitiu dar continuidade associando à LI. As atividades desenvolvidas eram divididas sempre em duas partes; a primeira envolvendo o lúdico e/ou jogos, assim como a música *Head, Shoulders, Knees and Toes* que foi trabalhada em todas as aulas, e a segunda, uma proposta de atividade para fixação do vocabulário. Algo que foi recorrente durante a regência, foi a resposta das crianças sobre a música, quando chegávamos na sala de aula, elas já pediam para tocarmos a música e

mostravam aquilo que já conseguiam associar, apenas tocando no seu corpo e fazendo a associação com o que seria de fato, aquilo que estavam cantando, e, apenas a partir da terceira aula, utilizamos a contação de história e o desenho, meio pelo qual pudemos observar a concretização das dificuldades das crianças A e B, apresentadas na sequência:



Figura I – criança A

O desenho acima,⁸⁵ foi decorrente da primeira parte da história (ANEXO I) criada por nós. No momento desta atividade, as crianças deveriam desenhar algo relacionado a essa primeira parte da história (As fadas, o caçador, a floresta etc.). Esse desenho reflete, se comparado à atividade da criança C⁸⁶ (ANEXO II) a dificuldade da criança A em desenhar os membros superiores e inferiores, (o que já é alcançado pelas outras crianças e é trabalhado na escola nos anos iniciais e posteriores), em desenhar os componentes faciais de uma forma clara, mas também reflete a associação de cores correta já feita por ela, uma vez que os “personagens” em rosa e amarelo são representados nessa atividade pela nossa participação na história e na aula vestindo trajes de fada nessas mesmas cores.

⁸⁵ Todas as atividades aqui analisadas, foram entregues para a docente responsável pela turma para arquivar nos documentos da UAEI.

⁸⁶ Decidimos comparar os desenhos das crianças A e B com os da criança C pois a criança C estuda na UAEI desde os seus dois anos, o que significa que a sua presença na instituição é contínua.

Algo que a criança C conseguiu representar em seu desenho foi o uso de calças por nós, ele apenas “traduziu” o que estava observando em nós (estagiárias), para o seu desenho, algo que não pode ser percebido pela criança A, que desenhou apenas as pernas e em cor rosa. Essa parte da atividade não foi realizada pela criança B, pois a mesma não estava presente no dia da realização dessa atividade. A criança B esteve presente apenas a partir da segunda atividade, representada a seguir:



Figura II – criança A



Figura III – criança B

Nesse momento da segunda atividade, os alunos deveriam desenhar um E.T de acordo com o número de partes do corpo que ele deveria ter, algo que foi escolhido por todos os alunos num momento anterior. Novamente comparando com o desenho da criança C (ANEXO III), pudemos identificar as mesmas dificuldades observadas no desenho anterior da criança A (figura I) — a dificuldade de desenhar os membros superiores e inferiores, a dificuldade de desenhar as partes do rosto de forma clara, e até mesmo a cabeça em si, que nesses casos mal conseguimos identificar uma delas (o E.T deveria ter 03 cabeças), não conseguimos também distinguir o que são as pernas nem os braços, assim como várias outras partes do corpo que deveriam estar presentes no desenho.

Julgamos essa atividade de uma dificuldade maior que as demais, uma vez que demandava mais tempo e mais noção de espaço das crianças, algo que é trabalhado até mesmo pela professora quando, por exemplo, pediu que as crianças desenhassem apenas abaixo do texto da atividade e não do lado ou em cima. Mencionamos noção de espaço, pois sabemos que para uma criança o normal de uma cabeça é conter: dois olhos, um nariz, uma boca e duas orelhas, e o E.T construído por eles fugia desse padrão. Sendo assim, entendemos que seria um pouco mais

complicado para o entendimento deles, mas a proposta conseguiu ser alcançada de forma proveitosa por várias crianças, por exemplo, a criança C que desenhou todas as partes devidas de forma clara. O que não pôde ser alcançado, por exemplo, pelo desenho da criança D (ANEXO IV), que apesar de entender a proposta claramente, não conseguiu em apenas um desenho representar aquilo que compreendeu.

Algo relatado em nossos diários e discutido com a professora foi a forma como a criança B estava se comportando após pouquíssimo tempo de atividade, afirmando estar cansado para continuar com a atividade, algo que entendemos também como decorrente da não adaptação (falta de costume) aos padrões escolares de desenvolver as atividades mesmo não havendo interesse pela atividade⁸⁷. A criança afirmava também que queria ir ao banheiro, ou que o pé estava doendo, não apenas nessa atividade como também em outras que foram realizadas. Essa criança sempre parecia estar com algum problema para realizar as atividades depois de alguns minutos, e, para essa afirmação usamos como critério de observação o restante dos alunos, que no momento da segunda atividade afirmaram estar cansados, mas um longo tempo depois que o aluno B comentou sobre o seu cansaço. O que também pudemos constatar na terceira atividade quando percebemos a falta de interesse do mesmo.



Figura IV – criança A

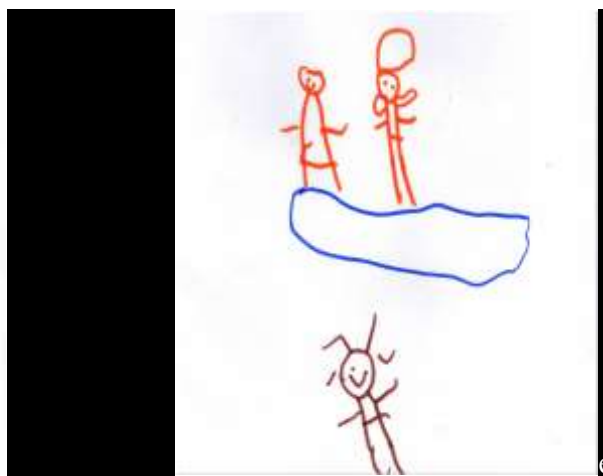


Figura V – criança B

⁸⁷ Ouvimos diversas vezes crianças se queixando de não querer realizar uma determinada atividade. Nesses momentos, a professora falava que aquela era a proposta e que todos deveriam realizá-la. Então as crianças entendiam e seguiam com o determinado.

Nesta atividade, continuação e finalização da história, em que as crianças decidiam como encerrar a história, pudemos perceber que novamente a criança B (Figura V), apresentava dificuldade em se interessar pela atividade, uma vez que a mesma relatou durante a realização da atividade estar cansada e até mesmo que não queria fazer a atividade, da mesma forma que elaborou um desenho mais simples se comparado aos demais. Comparando o desenho da criança B com o desenho da criança A (Figura IV) e da criança C (ANEXO V), percebemos que A e C desenharam nitidamente as partes do corpo dos personagens, os componentes faciais, e até mesmo um coração (criança C) que interpretamos como representação do acontecimento “felizes para sempre” da história, assim como simbologia para o casamento entre a fada Nathallie e o caçador que foi transformado em E.T.⁸⁸, percebemos também que a criança A desenhou um quarto e um quinto personagens que interpretamos como crianças decorrentes da relação após o casamento entre a fada e o E.T, algo que pode revelar o conhecimento de mundo que a criança já possui, tomando como partida o momento “felizes para sempre” e o casamento como algo que contribui para a geração de filhos.

Outros dois facilitadores para as aulas foram: o uso de jogo da memória (utilizados na segunda e quarta aula) e o jogo de “Seu Rei Mandou Dizer” (realizado na terceira aula), ambos trabalhados em inglês (comandos e palavras) de forma que pudemos perceber que as crianças se envolveram e aparentemente se divertiram muito. Assim como se divertiram muito com a utilização da música que já era conhecida pelas crianças em sua forma na língua materna *Cabeça, ombro, joelho e pé* o que prevê um melhor desempenho na atividade e também se torna bastante interessante para elas, como Rixon (1991, p. 37, tradução nossa) afirma “As crianças provavelmente já conhecerão a história em sua própria língua e estarão aptas à acompanhá-la de forma mais satisfatória, como resultado”⁸⁹ e ainda que, “Eles apreciarão saber que muitas das próprias histórias de sua língua materna existem em outras culturas.”⁹⁰

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁸⁸ Momento presente na história.

⁸⁹ “The children would probably know the story in their own language and would be able to follow it better as a result.”

⁹⁰ “They would appreciate knowing that many of their own stories existed in other cultures.”

Após considerar a realidade apresentada pela turma de grupo cinco da UAEI, e levando em consideração os aspectos analisados anteriormente, como o comportamento e o processo de ensino-aprendizagem, como fatores diretamente relacionados à continuidade no ensino, assim como a frequência das crianças nas aulas, podemos afirmar que o pouco tempo direcionado para observação, assim como para regência, nos impossibilitou de chegar a considerações finais mais concretas a respeito dos objetivos propostos por nosso artigo. Como também, podemos considerar a experiência do estágio como um todo, e a coleta de dados como fatores auxiliares para reflexões futuras, que tratem do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças.

No entanto, concluímos que a falta de frequência, assim como a continuidade, interferem, de fato, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, levando em consideração os aspectos levantados e as crianças que se tornaram objeto de estudo, pois as duas crianças que demonstraram dificuldade no momento de observação apresentaram respostas distintas nas atividades por terem frequência completamente diferentes; em que a criança B, que faltou muito, não conseguia associar o vocabulário ensinado, mesmo tendo conhecimento do mesmo em língua materna. Já a criança A, que apresentou dificuldades na observação, mas participou de forma assídua às aulas de inglês, mesmo ainda demonstrando dificuldades, refletidas pela timidez, pôde associar da melhor forma o vocabulário em LI.

Por fim, também pudemos compreender que trabalhar com crianças utilizando brincadeiras e músicas é algo extremamente proveitoso, pois o lúdico permite um melhor auxílio durante o processo de aquisição de uma segunda língua, como também detém a atenção dos alunos, que acabam se desenvolvendo através da brincadeira, de forma inconsciente. A partir da observação e participação no desenvolvimento das crianças, percebemos que a experiência na UAEI foi algo enriquecedor para nossa formação acadêmica, sobretudo para um primeiro momento atuando como professoras, assim como achamos a afetividade expressada pelas crianças algo de extrema importância que se tornou essencial durante a experiência de regência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais*. MEC, SEB, 2010.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. *Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. MEC, 2009.

KHAN, Julia. Using games in teaching English to young learners. In.: BRUMFIT, Christopher; MOON, Jayne; TONGUE, Ray. *Teaching English to children: from practice to principle*. London: HarperCollins Publishers, 1991, p. 142-149.

RIXON, Shelagh. The role of fun and games activities in teaching young learners. In.: BRUMFIT, Christopher; MOON, Jayne; TONGUE, Ray. *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Harper Collins Publishers, 1991, p. 33-39.

SILVA, Maria Rennally. *Aspectos neurodidáticos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua francesa para crianças*. 2014. p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Letras-Francês. Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande-PB.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In.____: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da pesquisa. In.: *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: revista de educação, Vol 2 (2), Instituto Politécnico de Bragança, 2010.

5. ANEXOS

ANEXO I - História

- Era uma vez, duas fadinhas irmãs, elas se chamavam Marina e Nathallie, elas eram muito unidas e nunca se separavam. Certo dia, Nathallie foi ao bosque colher sementes de flores para seu jardim, e um caçador muito malvado a sequestrou ... (PRIMEIRA PARTE)

- ... E a fada Marina, muito triste e desesperada, pensou em fazer um feitiço mágico para achar o caçador e salvá-la ; e sem querer, transformou o caçador num E.T bem estranho ... (SEGUNDA PARTE)
- O E.T ficou bonzinho e se apaixonou pela fada Nathallie e eles se casaram. A fada Marina foi convidada para o casamento e todos viveram felizes para sempre! (TERCEIRA PARTE)

ANEXO II – Primeira atividade – CRIANÇA C



ANEXO III – Segunda atividade – Criança C



ANEXO IV – Segunda atividade – Criança D



ANEXO V – Terceira Atividade – Criança C

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PESQUISAS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?

Débora Cristhine Leite Lacerda (POS LE/UFCG)
Marco Antônio Margarido Costa (POS LE/UFCG)

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade em que vivemos, a educação configura-se como sendo uma possibilidade de emancipar os sujeitos. Em busca de alternativas que minimizem os problemas concernentes à educação, estudiosos se debruçam cada vez mais, sobre o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras, doravante LE. Em se tratado do professor, Dewey (1959) o considera como um líder, atribuindo a ele a função de orientar e perceber as situações que ocorrem no ambiente de sala de aula. Nesse contexto, também é tarefa do professor avaliar, e já que a avaliação é inerente ao ser humano, acreditamos que (re)pensar e refletir sobre essa prática também é fundamental para o progresso educacional.

A avaliação vem sendo objeto de constantes pesquisas no âmbito educacional, tanto do ponto de vista epistemológico, como didático-pedagógico. Especialmente na Educação Básica, na maioria das vezes, professores, alunos, coordenadores e pais a enxergam apenas como instrumento mensurador, esquecendo sua real função: auxiliar no ensino/aprendizagem do aluno. Ao pensar o cotidiano de sala de aula, faz-se necessário que professores e demais profissionais da educação compreendam a avaliação como elemento-chave no ensino/aprendizagem, ainda mais nessa conjuntura educacional pós-moderna, na qual os modos semióticos verbais e não verbais presentes nos textos geram novas possibilidades de leitura e escrita.

Sendo assim, o objetivo desse estudo é apresentar uma breve discussão sobre a avaliação no ensino/aprendizagem de LE, entendendo que a avaliação desenvolvida pelo docente deverá possibilitar a aprendizagem significativa e a própria formação do educando. Quanto ao procedimento, realizamos uma pesquisa bibliográfica, já que trataremos alguns conceitos sobre avaliação a partir da contribuição de Luckesi (2011), Hoffman (1993) entre outros, bem como discutiremos alguns resultados de pesquisas, a partir de dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação da USP e UNICAMP.

A fim de atender ao objetivo dessa pesquisa, este artigo foi estruturado a partir do seguinte plano organizacional: a presente introdução, que apresenta breve contextualização da pesquisa; a seção teórica, na qual apresentamos nosso enquadramento teórico (estudos sobre a avaliação da aprendizagem, conceitos teóricos e conceitos presentes nos documentos parametrizadores.); a seção analítica, na qual tecemos considerações sobre alguns resultados de dissertações do tema em questão; e as considerações (nunca finais), seguidas das referências.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES E ANÁLISE

2.1 Breve discussão sobre avaliação da aprendizagem

Ao agir, todo ser humano de alguma forma precisa avaliar ou ser avaliado, seja em atos simples ou complexos. Logo, a avaliação auxilia a obtenção de resultados que podem ser satisfatórios ou não.

De acordo com Luckesi (2001), inicialmente o que tínhamos e que por sinal ainda se tem nas escolas da atualidade, são os que ele denominou de “exames escolares”, e que na sua perspectiva difere da avaliação que deveríamos ter hoje. Os exames escolares, segundo o autor, existem há muito tempo, e servia apenas para examinar se os alunos possuíam ou não domínio de certos conteúdos. Porém, a avaliação propriamente dita como é vista hoje por alguns profissionais da educação, começou a ser proposta e compreendida a partir de 1930, quando Ralfh Tyler usou a expressão avaliar, para expressar o cuidado que os educadores deveriam ter com a aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Melchior (1999, p.16), a avaliação é “para os alunos como um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem.” Já para o professor, a avaliação torna-se importante “pois os resultados dos seus alunos poderão contribuir para uma análise reflexiva”. Coracini (2003, p. 324) assegura que “a reflexão é considerada por todos como uma boa coisa, porque coloca o desenvolvimento nas mãos dos próprios professores”.

Durante algum tempo, a avaliação em uma visão mais tradicional, colocava o professor como detentor majoritário e transmissor do saber educativo, o aluno era passivo sem reação apenas seguia as regras que os professores determinavam, não havia criticidade ficando o aluno à

mercê de um ensino retrógrado e empobrecedor. Já na chamada visão inovadora, o aluno se coloca de forma mais ativa, onde o raciocínio crítico começa a ser estimulado e o professor não é mais de certa forma o detentor do saber, mas o mediador educacional.

Sant' Anna (1997) classifica a avaliação em três modalidades: Diagnóstica, tem o intuito de avaliar a posição dos alunos perante as novas aprendizagens que serão propostas, levando em conta a aprendizagem anterior que, por sinal, servirá para diagnosticar as possíveis dificuldades e resolvê-las. Sendo assim, essa forma de avaliar permite fazer uma sondagem da situação em que o aluno se encontra, com o propósito maior de perceber o que ele aprendeu e de que forma aprendeu certos conteúdos. De acordo ainda com Sant' Anna, (1997, p.34). “Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos”, assim, alunos e professores alcançarão resultados significativos.

Formativa, tem o intuito de informar o professor bem como o aluno sobre os resultados da aprendizagem. Sant' Anna (1997, p.34), afirma que ela é chamada “formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos”. Assim, os alunos passam a conhecer seus erros bem como acertos, o que na maioria das vezes motiva e estimula, podendo ocorrer também, o processo inverso.

Grassau(1975) *apud* Sant' Anna (1977, p.35), afirma que para a avaliação formativa ocorrer é necessário, “saber o que se quer avaliar e para que servem os resultados, estabelecer os critérios e os níveis de deficiência para comparar os resultados, obter as evidências que descrevem o evento que nos interessa [...]”. Tendo ciência de tudo que envolve o aluno, no que diz respeito a sua aprendizagem, o professor poderá utilizar estratégias para melhorar seu rendimento escolar.

Somativa, cuja função principal é classificar o aluno quanto ao seu nível de conhecimento em determinadas áreas da aprendizagem. Esse tipo de avaliação visa também o rendimento apresentado por todo grupo e não apenas o individual. Sendo aplicada quando o aluno consegue alcançar o objetivo em determinadas provas, ou seja, é a nota final de um curso ou de uma série. Assim será possível saber se o aluno alcançou ou não rendimento esperado. Percebemos uma tendência da avaliação somativa em detrimento das avaliações diagnósticas e formativas. Alguns instrumentos utilizados nessa modalidade são: provas escritas, relatórios, questionários, trabalhos etc.

Essas três modalidades de avaliação apresentadas brevemente são apenas uma forma de caracterização, pois existem vários conceitos desenvolvidos e estudados por outros autores, definindo a avaliação da aprendizagem de acordo com cada época e realidade estudada. Contudo, em meio a tantos estudos que sinalizam problemas e soluções para melhor avaliar, concordamos com Esteban (2004, p. 86), quando afirma que “embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante”.

2.2 Documentos parametrizadores e a avaliação da aprendizagem

A Lei de diretrizes e bases da educação (LDB- Lei n 9.394 de 1996) com seus 92 artigos estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e tem como objetivo principal nortear o ensino nos mais variados aspectos educacionais. No que diz respeito à avaliação, a LDB a menciona em vários itens. Mais precisamente no Art. 24 e 31 é que está especificada a importância da avaliação na aprendizagem e de que forma os professores devem conduzir esse elemento-chave integrante do ensino/aprendizagem:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

É notório que a LDB propõe avaliação como forma de verificar se os alunos possuem deficiências e se seu desempenho é satisfatório, mediante os conteúdos e métodos utilizados para o efetivo aprendizado. Diversas são as reprovações de alunos que não conseguem atingir os resultados esperados, pois, muitas vezes, o invés de agir sobre as deficiências detectadas, o professor segue com os conteúdos sequenciais, como se todos os alunos tivessem o mesmo nível.

De acordo com os PCN (1997, p.55), a avaliação tem que ser "contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno". Deve superar a visão tradicional proposta por muito tempo nas escolas e ocorrer durante todo o processo de ensino. Um pouco mais condizente com a realidade, avaliação proposta pelos PCN permite que o professor reflita sobre sua prática, e adéque-se ao contexto no qual cada aluno se insere. A reflexão na, sobre e durante a prática para Schön (2000) é vista como um processo de reconstrução e transformação no âmbito educacional. O professor como mediador não busca apenas soluções, ele necessita buscar na experiência aquilo que possa melhorar o ensino/aprendizagem, ou seja, conectar teoria e prática. Dessa forma, o professor avalia a si, o aluno e todo o processo relacionado à aprendizagem.

A proposta que o documento apresenta é trabalhar com a avaliação concebendo-a como uma orientação pedagógica. Mesmo com esse intuito o documento ainda propõe que a avaliação seja um mecanismo pela qual o professor avalie se os alunos contemplam ou não certas perspectivas da aprendizagem. O documento orienta que a avaliação deve ser bem definida, deve avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em questão, ademais ela não deve ser uma função exclusiva dos docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002)⁹¹, em nível superior dos cursos de licenciatura entendem a avaliação como “parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias”.

⁹¹ RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

Como preconiza as diretrizes, a avaliação não necessita ser punitiva, deve fazer parte da formação dos professores, deve ser refletida para que não se torne um obstáculo e deve também orientar o trabalho dos formadores, com o propósito de diagnosticar problemas para que se promovam as devidas mudanças. Nesse contexto, a avaliação segue com os mesmos paradigmas dos documentos mencionados, todos se preocupam com o bem estar da educação, mas nem sempre as formas de avaliar têm sido modificadas. É necessário que haja reflexão na e sobre a prática, pois, como afirma Luckesi (2011):

[...] podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados da aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica. Se o que nos apresenta são os resultados que não estão sendo satisfatórios, o que está por traz dessa defasagem? (LUCKESI, 2011, p. 31)

Não há dúvidas da importância que a avaliação possui na educação, porém, compartilhamos com Sant' Anna (1997, p. 13), quando afirma que “Todos concordam quanto a sua necessidade, mas ao mesmo tempo comentam sobre sua complexidade”. Para obtermos resultados satisfatórios no processo de ensino/aprendizagem são necessários novos hábitos e novas olhares para esse item pedagógico.

2.3 Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em LE

A avaliação da aprendizagem perpassa todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o mais alto grau de ensino. Durante esse processo, sempre há questionamentos do tipo: como, por que e para que avaliar? Fazemos esses questionamos enquanto alunos, professores, pais, e até coordenadores. No entanto, percebemos que encontrar respostas para essas perguntas até pode ser fácil, mas praticar de maneira coerente as possíveis respostas oriundas dessas pergunta não é uma tarefa simples.

A maioria das pesquisas, tomando como base estudos em Línguas Estrangeiras, são na área de Língua Inglesa, dentre elas podemos destacar pesquisa de Rolim (1998), Caldas (2001), Duboc (2007), e a de Siqueira (2015) em Língua Espanhola. As pesquisas citadas investigaram o espaço da avaliação em sala de aula chegando a conclusão, de modo geral, que a maneira de avaliar dos professores, ainda é proposta apenas como sinônimo de mensuração, sem critérios e objetivos definidos, com forte influência do modelo positivista de ensino.

Escolhemos dissertações de anos distantes a fim de mostrarmos que os resultados sobre avaliação ainda são semelhantes, mesmo com espaços de tempos distintos e com uma gama de estudos que sinalizam novas formas de propor a avaliação no ensino/aprendizagem de línguas.

Dentre os resultados apontados é sempre recorrente que avaliação ainda é vista como classificatória, com foco apenas no produto. O professor não estabelece, na maioria dos casos, objetivos nem critérios para avaliar, ficando a avaliação apenas como instrumento de controle em sala de aula. Concordamos com Méndez (2002), quando afirma que:

Todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se faz usos díspares, com fins e intenções diversas, ou então é aplicado com pouca variedade de instrumentos, segundo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, segue critérios de qualidade. (MÉNDEZ, 2002, p. 13),

Tomando como base a citação de Méndez podemos afirmar que há um mascaramento em relação à avaliação, não há critérios, apenas uma regra a ser seguida pelo professor e pela escola. Mesmo quando se fala em avaliação contínua e informal, resultados mostram que os alunos desconhecem caráter avaliativo. Nesse caso, a avaliação contínua perde seu sentido passando a ser mais um tipo classificatório. O fato de nomear como contínua, não tira o peso de uma avaliação descontextualizada e sem foco, e o professor não estabelece os devidos critérios.

Ao estudarmos um pouco da história da avaliação pedagógica, percebemos que, por muito tempo, fora usada apenas de forma quantificadora, “em vez de ser utilizada para construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos”. (LUCKESI, 2011, p. 184). Assim, é preciso compreender a avaliação, como forma de auxílio incorporando a essa prática novas ferramentas que vão surgindo.

Outros fatores que apontam as pesquisas mencionadas são: prioridade com os aspectos quantitativos; ênfase em conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis; avaliação apenas como etapa para outros fins, por exemplo, Enem e outros processos seletivos. Nesse sentido, podemos entender que o professor não reflete na e sobre sua ação de avaliar, a prática da memorização ainda ocorre fazendo com que os alunos não desenvolvam uma consciência crítica em relação aos conteúdos estudados. Uma avaliação que prevê apenas um resultado final, sem acompanhar os

alunos nas devidas etapas da aprendizagem, não pode ser tida como instrumento de auxílio no ensino/aprendizagem dos alunos.

Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação deve ser vista como elemento de um sistema de ação e como um momento de reflexão, uma vez que o poder da reflexão é como artifício impulsionador da melhoria nas práticas profissionais dos professores. Para Schön (2000), a reflexão na ação se dá quando o professor analisa sua prática exatamente no momento em que ela ocorre já a reflexão sobre a ação consiste em examinar o que está por trás das crenças a fim de promover soluções futuras.

Sendo assim, o professor que reflete sobre sua forma de avaliar é capaz de perceber as lacunas que esse ato educativo pode deixar, caso seja feito equivocadamente. Na maioria dos casos, professores e demais profissionais da educação, inclusive os pais, entendem o ato de educar e “a ação de avaliar como momentos distintos e não relacionados.” (HOFFMAN, 2002, p. 15). Esquecem portanto, que esses dois itens devem estar correlacionados, para que os objetivos propostos em sala de aula sejam alcançados. A exploração de conteúdos estritamente ligados à palavra escrita, não deve ser o único meio para perceber se o aluno compreende ou não determinados conteúdos que simplesmente podem ser memorizados. A avaliação que é parte da educação torna-se indevida, se proposta apenas como prática de memorização.

Outro fator evidente nos resultados das dissertações mencionadas é a prova escrita como instrumento central da avaliação. A prova escrita em seu pedestal, tida como instrumento punitivo, na maioria dos casos, proposta de forma descontextualizada e apenas como imposição. Alguns estudiosos e pesquisadores tecem críticas à prova escrita, que na maioria das vezes é proposta no ensino apenas de forma quantificadora e como forma de medida.

Em uma entrevista dada a revista nova escola em abril de 2006, Luckesi afirma que professores do início do século XXI são herdeiros do século XVII no que diz respeito ao modelo classificatório de provas, outrora chamado de exames pelo autor.

Muitos professores propuseram formas distintas de avaliar e “existem algumas razões psicológicas para a insistência nos velhos métodos de avaliação: o professor é muito examinado durante sua vida de estudante e, ao se tornar profissional, tende a repetir esse comportamento⁹²”.

⁹² Excerto retirado da entrevista de Luckesi dada a revista Nova Escola em 2006 Disponível em : <http://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acesso em 02 de dezembro de 2016.

Mesmo herdando princípios de outros tempos, professores e demais profissionais necessitam entender a realidade presente em sua sala de aula, identificando quais instrumentos avaliativos podem corresponder ou não os objetivos propostos para aprendizagem. Ou seja, “é necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática”. (HOFFMAN, 2002, p. 25).

Acreditamos que a avaliação não deve ser classificatória, mas concordamos com Luckesi (2006) quando nos permite inferir que há muito o que refletir sobre a prova escrita enquanto forma de avaliação. Hoffmann (2003, p.22) afirma que: “As notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, da escola e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas”.

O intuito aqui não é propor medidas que excluam esse tipo de instrumento e nem teríamos tamanho poder, mas é preciso que a prova escrita seja proposta a partir de critérios pré-estabelecidos pelos professores, mantendo uma relação com os conteúdos a serem ensinados. De acordo com Hoffman (2002, p.19), não é tarefa simples avaliar, pois do ponto de vista de construção do conhecimento avaliar requer “confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de manifestações e interesses próprios”.

Para uma prática avaliativa adequada é necessário que os professores possuam aprofundamento em teorias do conhecimento. Vivemos em uma era multimodal, onde os multiletramentos invadem a sala de aula. Não podemos negligenciar esses e outros aspectos, deixando os alunos à mercê de um instrumento avaliativo apenas quantificado. Como afirma Coscarelli (2012, p 149), “Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas [...]”. Ampliando conceito de escrita, modificando as formas de trabalhar a linguagem em sala de aula é necessário também mais reflexões sobre a prática de avaliar no ensino de LE.

3 Considerações(nunca finais)

O tema aqui discutido merece muita atenção por parte de professores e demais envolvidos na área da educação, principalmente levando em consideração as multimodalidades, os multiletramentos e as novas tecnologias presentes nesse cenário educativo. Entendemos a relevância que a avaliação da aprendizagem possui no ensino de LE. Porém, concordamos com

Luckesi (2011, p. 63): é bastante complexo para os professores, “deixar os hábitos relativos aos exames escolares para hábitos relativos à avaliação”.

Esse breve estudo aqui apresentado nos permitiu entender que as práticas de avaliação na educação básica ainda precisam de novos olhares. É evidente que não podemos modificar as leis que regem nossa educação, mas podemos nortear cada vez mais, com estudos e pesquisas, nossos profissionais em prol de uma educação mais justa e satisfatória. Um docente, “que se preocupe com que sua prática educacional esteja voltada para transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente”. (LUCKESI, 2011, p. 93).

Evidências apresentadas pelas dissertações consistem no fato de propor a avaliação de forma punitiva, classificatória, uma prática que não promove o avanço e o crescimento dos alunos. A avaliação da aprendizagem, sobretudo diante das multimodalidades, não deve ser meramente classificatória e de caráter quantificador, ela deve englobar todo contexto do aluno, ser bem elaborada e discutida, ser vista como auxílio e não como punição; não deve haver uma descontinuidade entre a forma de ensinar e a forma de avaliar.

Diante de tantos estudos que visam o aprimoramento da avaliação no ensino/aprendizagem de LE, e perante os novos contextos educacionais, as formas de avaliar pouco têm sido modificadas. Mesmo com uma gama de documentos que preconizam de que forma os docentes devem proceder no que diz respeito à avaliação, não é tarefa fácil utilizar meios avaliativos que se adéquem a cada situação em sala de aula.

Por conseguinte, nenhum estudo tem objetivo de propor receitas prontas para avaliação da aprendizagem em LE, mas acreditamos ser necessário novas propostas que sinalizem novas possibilidades de lidar com essa peça-chave na Educação Básica. E para que nossa prática seja pautada em uma avaliação mais significativa e coerente, englobando os aspectos multimodais, os novos letramentos é preciso (re)pensar os objetivos do ensino de LE.

4 Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: 1996.

CALDAS, L.R. *Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo da Universidade ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar*. Campinas, 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DUBOC, A.P.M. *A questão da avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo as teorias do letramento*. São Paulo, 2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo- USP

ESTEBAN, Maria Tereza. *Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar*. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, J.M.L. *A avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola á universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993

-----*Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola á universidade*. Porto Alegre: Mediação 2003

LUCKESI, C. L. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. Ed. São Paulo: Cortes, 2011.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. São Paulo: Cortes, 2006.

MELCHIOR, M.C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado aberto. 1999.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução: Magda S. Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília: MEC, 2000.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PERRENOUD, Phillippe. *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROLIM, Ana C. O. *A cultura de avaliar das professoras de Língua Estrangeira(inglês) no contexto da escola pública*. Campinas, 1998. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

SANT'ANNA, I. M. *por que avaliar? Como avaliar? : critérios e instrumentos*. 2 ed. Petrópolis-Rj. Vozes, 1995.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIQUEIRA, V.P. *A Avaliação e os desafios do ensino de Língua Espanhola no ensino médio estadual de Rondônia: entre as ações pedagógicas e as práticas avaliativas*. Porto Velho- 2015. 154f. Dissertação(Mestrado em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia- UNIR.

DESCONSTRUINDO VISÕES ESTEREOTIPADAS: LETRAMENTO CRÍTICO E CIDADANIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Walter Vieira Barros (UFCG)

Edith Estelle Blanche Owono Elono (UFCG)

Sarah Cunha Santos (UFCG)

Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)

1 INTRODUÇÃO

Durante o período de observação da disciplina de Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, ofertada no primeiro semestre de 2016 do curso de Letras – Língua Inglesa, que ocorreu em uma escola da rede estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba, um aluno, ao ver uma professora estagiária negra, relacionou-a com a epidemia do ebola, subentendendo que toda pessoa negra teria ebola.

Diante do ocorrido e com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio / Língua Estrangeira (OCEM/LE), bem como nos textos de Mattos (2011) e Duboc e Ferraz (2011), planejamos as quatro aulas do período de regência com vistas à desconstrução de visões estereotipadas, a partir do trabalho com textos multimodais, na tentativa de conscientizar os alunos sobre o perigo das verdades únicas. Assim, a pergunta norteadora dessa pesquisa foi: como o trabalho com textos multimodais, em aulas de língua inglesa em escola pública, pode contribuir para a desconstrução de visões estereotipadas e para o desenvolvimento da cidadania participativa?

Para que pudéssemos responder à pergunta de pesquisa, planejamos nossas quatro aulas da regência com intuito de problematizar estereótipos relevantes para o contexto local dos alunos. Tal problematização se deu a partir de leituras de textos multimodais visando um desenvolvimento da cidadania participativa, para que os alunos pudessem relacionar o que fora aprendido na sala de aula com sua comunidade para uma tomada de ação (produção de um *banner*).

Como participantes, tivemos vinte e nove alunos do 1º ano do ensino médio, do turno da manhã, de uma escola estadual da cidade de Campina Grande, Paraíba. A coleta de dados ocorreu por meio da gravação de áudio das quatro aulas (90 minutos cada, uma vez por semana) do

período de regência com um aparelho de telefone celular, e por meio da produção de um *banner* na última (quarta) aula.

Para a construção do *corpus* analítico, selecionamos, transcrevemos⁹³ e categorizamos os dados coletados em três subseções: a) uma com transcrições de fragmentos dos áudios em que era possível perceber as visões estereotipadas expressas durante as leituras dos textos multimodais; b) outra com transcrições de fragmentos dos áudios que sugerem uma desconstrução de visões estereotipadas pelos alunos; e c) uma terceira subseção com as frases do *banner* que demonstram um senso de cidadania participativa – uma tomada de ação dos alunos.

2 Influências da globalização e das novas tecnologias

Segundo Mattos (2015), a sociedade atual passa por inúmeras e incessantes transformações devido aos processos de globalização e ao surgimento de novas tecnologias que influenciam os mais diversos setores da sociedade, alterando as relações econômicas, políticas, sociais e culturais em nível mundial, além de encolher o mundo em termos de fronteiras geográficas, ao mesmo tempo em que o expande no que diz respeito à evidenciação de diversidades locais.

Assim, percebe-se um emergir crescente de diversidades locais, que embora tenham suas especificidades, estão em constante conectividade com o global, estabelecendo, assim, uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local. Essa característica de diversidade, de heterogeneidade também é percebida na comunicação e na construção de significados que ocorrem através de uma linguagem cada vez mais multimodal. Isso exige dos alunos/cidadãos mais do que a aquisição de habilidades de escrita e leitura, como tradicionalmente concebidas. Precisamos, então, negociar as diferenças, a heterogeneidade que está presente no nosso cotidiano. Do contrário, sempre que nos depararmos com uma diferença, tentaremos dominá-la, silenciá-la ou neutralizá-la. O desenvolvimento dessa habilidade – negociar as diferenças – pode

⁹³ Foram utilizadas regras de transcrição apresentadas por Faria (2004). /... para pausa / (()) para comentário do transcritor / (...) para interrupção ou corte de parte da sequência das falas do áudio / :: para prolongamento de vogal. Utilizamos as siglas **PS** para professores estagiários, **A** para alunos - indicamos números para sinalizar que são falas de diferentes alunos; logo, **A1** de um fragmento não é o mesmo **A1** de outro fragmento; e **M** para maioria ou todos os alunos.

ocorrer ao oportunizar a possibilidade plural de construção de sentidos por parte dos alunos (THE NEW LONDON GROUP, 2000; MATTOS, 2015).

De acordo Mattos (2015), a visão de letramento como a condição daquele que se apropria das habilidades (de forma isolada e mecânica) de ler e escrever, no sentido de que é alfabetizado (conhece o alfabeto e assina o próprio nome), e também letrado no sentido de que consegue ler textos, em um nível mais decodificador, precisa ser ampliado. Logo, entende-se letramentos, no plural, como práticas socioculturais em que práticas de leitura e escrita são entendidas como “práticas intrinsecamente ligadas às práticas sociais em uso de grupos sociais específicos” (ibid., p.50).

Segundo The New London Group⁹⁴ (2000), as transformações da sociedade contemporânea também influenciam na noção de cidadania. A noção de cidadão como relacionado a um país, a uma cultura e a uma língua padronizada precisa ser ampliada para um “pluralismo cívico” (ibid, p. 15) em que a diferença é a norma.

3 Ensino de língua inglesa: letramento crítico e cidadania

Segundo as OCEM/LE (BRASIL, 2006), a falta de clareza quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira leva a escola regular a focar apenas nos aspectos linguísticos isoladamente, sem relação com os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das comunidades de práticas que fazem uso da língua. Assim, o objetivo desse ensino na escola regular “inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

A disciplina Língua Inglesa, no caso, passa a ser um *meio* para se trabalhar com questões mais educacionais e formativas do aluno/cidadão, que é mais compatível com as necessidades da sociedade atual. Isto é, um ensino voltado para o desenvolvimento de uma cidadania participativa e plural que prepare este aluno para essa sociedade heterogênea, plural, híbrida. O conceito de

⁹⁴ Esse grupo foi formado por pesquisadores (Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels, e Martin Nakata) de diferentes países que tinham o inglês como primeira língua. Esses pesquisadores se encontraram na cidade de Nova Londres, no estado norte americano de Nova 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.

cidadania proposto pelas OCEM/LE, que vai ao encontro do que fora discutido pelo The New London Group (2000), é

muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre a posição/lugar uma pessoa (o aluno ou cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Porque essa é sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudar? Quer sair? (BRASIL, 2006, p. 91).

Como argumenta Mattos (2011), percebemos que esse conceito de cidadania envolve engajamento, tomadas de decisões “por parte de sujeitos ativos localizados sócio-historicamente” (ibid. p. 41) e, por isso, a importância da compreensão da posição que ocupa na sociedade para melhor entender que as leituras, a construção de sentidos, as realidades, são sempre *localizadas* a depender de cada sujeito e da posição que ele ocupa. Porém, na sociedade atual, é importante entender que esse ‘conhecimento local’ sofre influências do global, ao mesmo tempo em que o influencia.

Para alcançar esses objetivos, a educação precisa assumir uma perspectiva mais crítica. Essa perspectiva crítica é no sentido da “intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender”. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 38 apud MATTOS, 2014, p. 173). Ou seja, uma educação para a cidadania que visa uma tomada de ação através da participação ativa dos indivíduos. Na questão do ensino de língua inglesa, essa criticidade pode ser alcançada ao se assumir a abordagem do letramento crítico que propõe a problematização de questões sociais, relações de poderes e o entendimento e negociação das diferenças (DUBOC; FERRAZ, 2011; MATTOS, 2014).

No letramento crítico o sentido não é visto como algo preexistente à leitura. Ou seja, o leitor/ouvinte/espectador assume uma responsabilidade, um papel ativo na construção de sentidos e não mais uma postura passiva de busca ou resgate de sentidos ‘pertencentes’ a um autor (MATTOS, 2014; CERVETTI et al., 2001). Ao assumir essa postura ativa, o leitor percebe que as influências históricas e socioculturais de seu contexto atuam nessa construção de sentidos, e que, portanto, pessoas de diferentes contextos podem construir sentidos diferentes, ressaltando, assim, a natureza parcial e situada das verdades, representações ou sentidos construídos.

Diante da sociedade atual, cada vez mais tecnologizada, é de extrema importância que o professor, e o aluno, entendam o texto não apenas como texto verbal escrito. Pois o uso constante de tecnologias e/ou as influências que estas trazem para a maneira que os textos se apresentam na sociedade, muitas vezes não se limitam a linguagem verbal escrita. Os alunos precisam desenvolver a habilidade de leitura multimodal, que está bastante presente na sociedade contemporânea, e não linear (KRESS, 2003 apud TAVARES; STELLA, 2014).

Tavares e Stella (2014), ao discutirem a questão da multimodalidade, argumentam que as imagens, por exemplo, não são um suporte/coadjuvante da escrita. Assim, a escrita deixa de ser o centro de produção de sentidos e outros modos de representações (visual, sonoro, espacial etc.) se igualam ao *status* da escrita na produção de sentidos à disposição do leitor.

A presente pesquisa se deteve à utilização de textos multimodais envolvendo imagens por serem mais acessíveis e compatíveis com as condições da escola pública que atuamos, e por estarmos fundamentados em Ferraz (2014) e Mizan (2014). Estes autores discutem a importância do uso de imagens nas aulas de inglês, pois favorecem a criatividade na construção de sentidos, evitando que os aprendizes fiquem presos à decodificação e a procura do sentido, e das intenções do autor, em um texto escrito.

Segundo Mizan (2014), as imagens, que são bastante utilizadas na mídia, são consideradas meios realistas, mais fiéis, de representação da realidade, como se essas fossem capazes de reproduzir objetivamente o real. Porém, a autora chama atenção para o fato de que, dependendo do contexto que se encontra ou a maneira que é utilizada pela mídia, por exemplo, a imagem pode assumir vários significados. Vale ressaltar que não é a característica multimodal do texto em si que contribuirá para uma perspectiva crítica do ensino, mas a maneira como esses textos são trabalhados. Como argumenta Ferraz (2014), o professor não deve impor sua interpretação como certa, mas oportunizar a construção de sentidos múltiplos por parte dos alunos.

Acreditamos que, ao trabalharmos com imagens, e imagens que interagem com textos escritos, isto é, textos multimodais (KRESS, 2003 apud TAVARES; STELLA, 2014) sob a perspectiva do letramento crítico, e com uma postura, de professor, que otimize a construção de conhecimento por parte dos alunos, podemos contribuir para a formação do senso crítico e de cidadania participativa do aprendiz, pois o ajudamos a

refletir sobre o próprio discurso, quando descrevemos e interpretamos imagens demonstra que qualquer conhecimento é situado e parcial. Apresentar a nossa posição e interpretação não como universal, mas local também mostra como a nossa interpretação é resultado de quem somos, nossa posição social e formação cultural. (MIZAN, 2014, p. 281).

4 Estereótipos

A definição de estereótipos resulta da definição de protótipo. Protótipo seria a representação mental, individual e flexível que “adquire estabilidade por meio da lexicalização ou designação [dessa representação]” (JESUS, 2008, p. 3). Uma vez lexicalizada, nomeada, essa representação passa a “ideias compartilhadas social e culturalmente, transformando-se em estereótipos” (ibid., 2008, p. 3). O estereótipo pode reforçar e propagar ideias preconceituosas e influenciar os processos de leitura (de mundo, não apenas de textos) dificultando, assim, a convivência com as diferenças.

Com o compartilhamento dos estereótipos, essas representações-generalizações geralmente passam a definir a realidade de um povo (JAKUBASZKO, 2015). Como adverte a escritora Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua palestra intitulada *The danger of a single story*⁹⁵, no TED⁹⁶, o problema dos estereótipos não é que eles são mentiras, mas que são incompletos e tendem a serem tomados como a única verdade.

De acordo com Jakubaszko (2015), essas generalizações são transmitidas por meio da linguagem, mesmo que de maneira inconsciente. Portanto, a desconstrução, a ruptura desses estereótipos, poderia ser realizado por meio do estudo da mesma, principalmente se assumirmos uma postura crítica de questionamento dessas representações, e pensarmos as realidades ou as representações destas como plurais, parciais e localizadas (CERVETTI et al., 2001; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014).

6 Desconstruindo visões estereotipadas nas aulas de língua inglesa

Para o trabalho com textos multimodais (imagens e tirinhas), visando à desconstrução de visões estereotipadas e a tomada de ação (no sentido de agir de forma ativa frente aos temas

⁹⁵ https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

⁹⁶ Uma organização sem fins lucrativos, com *slogan* ‘ideias que merecem ser espalhadas’, que promove conferências globais e disponibilizam suas respectivas gravações em vídeo no site www.ted.com

discutidos nas aulas e frente ao contexto local do qual os alunos fazem parte) do grupo com que trabalhamos, assumimos uma postura que se coaduna ao que defende Ferraz (2014), isto é, não estabelecemos nossa interpretação ou leitura como certa, mas buscamos oportunizar a possibilidade de construção de sentidos por parte dos alunos. Para isso, nossas discussões sempre tinham como base as considerações e as interpretações dos estudantes. Os dados selecionados serão analisados, a seguir, em três subseções.

6.1 Explorando estereótipos

Nessa subseção, apresentamos as transcrições que demonstram momentos em que os alunos expressavam suas visões estereotipadas durante a leitura de imagens. Para esta análise, selecionamos fragmentos da discussão acerca de imagens mais recorrentes na mídia e que por serem tão recorrentes acabam gerando generalizações (JAKUBASZKO, 2015) sobre a África e os Estados Unidos.

Como os alunos não conheciam a palavra e o conceito de estereótipo, optamos por explorar ao máximo seus conhecimentos prévios e possíveis visões estereotipadas a partir de suas respectivas leituras das imagens apresentadas. Para isso, como sugere Ferraz (2014), não apresentamos nossa opinião, ou interpretação acerca das mesmas. Ao final das discussões, apresentamos, aos alunos, o conceito de estereótipo em inglês, e o relacionamos com as leituras que os alunos fizeram das imagens. A seguir, analisaremos dois exemplos mais representativos de visões estereotipadas dos alunos no momento da leitura dessas imagens.

Exibimos imagens, normalmente utilizadas como representativa da África⁹⁷ e dos Estados Unidos⁹⁸, respectivamente, devido à grande veiculação na mídia. Em relação a imagem referente a África – mulheres e crianças (talvez mães e filhos) sentados em um chão de terra/barro avermelhado (alguns descalços) onde compartilham um galão de água potável –, os alunos expressaram que a imagem despertava sentimentos como “sofrimento”, “tristeza”, “pobreza”, “agonia” e “sede”. Após todos terem identificado, imediatamente, a imagem como sendo da África, perguntamos o porquê da relação desses aspectos com a África, e as respostas foram:

A1: Porque a África que tem esses aspectos

⁹⁷ <http://www.africaurgente.org/etiopia-numero-de-pessoas-ameacadas-pela-fome-em-etiopia-africa/>

⁹⁸ <http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=19736>

M: É ... (risadas)

PS: Por que a gente sabe que a África tem esses aspectos?

A2: Porque é o que passa nos jornais

M: ((concordam))

(...)

PS: Vocês gostariam de estar nesse local?

M: Não

A partir dessas respostas, percebemos como a imagem tem um *status* de ser uma fiel representação da realidade. E que a maneira e a frequência com que é utilizada pela mídia, ao se referirem a um povo, por exemplo, pode afetar a maneira que outras pessoas passam a ver tal povo (MIZAN, 2014). Isso fica evidente quando alunos, mesmo não conhecendo pessoalmente alguma parte da África, ao explicarem o porquê de suas visões, utilizam o verbo “tem” (“A África tem esses aspectos”), por exemplo, demonstrando certeza e confiança na fonte dessa informação que, posteriormente, foi expressa por eles: “porque passa no jornal”. Notamos que essa visão, percebida durante a leitura dessa imagem, além de parecer bem estabelecida e assumida como verdade, criou certa repulsa com aquele povo e local, como podemos perceber no final do fragmento “**PS:** vocês gostariam de estar nesse local? **M:** não”.

Vejam abaixo o fragmento da leitura/discussão acerca da imagem referente aos Estados Unidos (a fachada do hotel, resort e cassino *Planet Hollywood Las Vegas*).

A1: Queria estar ai agora

PS: Por que vocês acham que é Estados Unidos?

A2: Porque é rico

A3: Porque é bonito

A4: Por causa da modernidade

A2: Riqueza

PS: Por que vocês acham que esses aspectos de modernidade ...

e riqueza estão relacionados aos Estados Unidos?

(...)

A5: Por que é o que é mais falado

Ao exibirmos a segunda imagem, referente aos Estados Unidos, percebemos que os alunos a enxergaram como ‘um desejo de consumo’. Isso fica evidente na fala do aluno “queria estar aí”, e nos vocábulos utilizados para justificar o porquê que acreditavam que tal imagem era dos Estados Unidos: “rico”, “bonito”, “modernidade” e “riqueza”. Assim como no primeiro fragmento, relacionado à África, vemos que as visões dos alunos, que é evidenciada na leitura das

imagens, são influenciadas pela circulação dessas generalizações, dessas imagens utilizadas para representar um povo (MIZAN, 2014). Essa influência fica evidente quando os alunos explicam como eles sabem que os Estados Unidos é da forma que eles descreveram, “porque é o que é mais falado”. Porém, nesse caso, eles não têm um sentimento de repulsa, mas de querer fazer parte.

Percebe-se que a utilização da imagem como texto base de alguma leitura/discussão contribui para a participação dos alunos, e para a exploração e entendimento de suas próprias visões sobre as realidades representadas, pois os mesmos não se sentiam presos à procura de alguma resposta correta dentro de um texto escrito, convergindo com o que sugerem Ferraz (2014) e Mizan (2014).

A partir das leituras dos alunos, percebemos que a constante veiculação dessas representações e generalizações resultam em um senso comum, definindo a realidade de um povo, de um lugar (JAKUBASZKO, 2015; JESUS, 2008). E que a depender do conteúdo, esses estereótipos podem reforçar e propagar ideias preconcebidas.

Embora, nesse primeiro momento, não tivéssemos a intenção de desconstruir, de mostrar outra visão, perguntávamos o porquê ou como eles sabiam dessas ‘verdades’. Isso fez com que os alunos comesçassem a se conscientizar de como as representações, assumidas como ‘verdade’, são influenciadas, e, portanto, sempre parciais e situadas (CERVETTI, et al., 2001; BRASIL, 2006; MATTOS, 2014).

6.2 Desconstruindo visões estereotipadas

Nessa subseção, apresentamos transcrições de falas de alunos que representam, de forma mais evidente, momentos que sugerem desconstrução de visões estereotipadas. Primeiramente, analisaremos um fragmento relacionado à leitura de uma imagem menos recorrente na mídia ao se referir a África. Trabalhamos imagens relacionadas a outros lugares, mas devido aos objetivos do presente texto nos deteremos a esse exemplo.

Ao exibirmos uma imagem⁹⁹ de um país africano, Camarões – imagem aérea de um espaço urbano com ruas pavimentadas, arborizadas e com belos edifícios –, que apresentava aspectos diferentes da imagem que todos imediatamente identificaram como África (ver subseção

⁹⁹https://www.google.com.br/search?q=Cameron&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi2sILlgI3OAhXDH5AKHXp0BvsQ_AUICSgC&biw=1366&bih=643#tbm=isch&q=Cameroon+touristic+visit&imgsrc=JHBbl9MEDEChom%3A

5.1), os alunos a relacionaram com outros lugares como “Brasília”, “Orlando”, “fora do Brasil”.

Logo, perguntamos:

PS: Então ... o que vocês acham? Desperta o sentimento de quê? De pena? De quê?

A1: Oxe ... de riqueza ... de luxo ... de massa

M: ((risadas))

(...)

PS: Então ... é o país Camarões ... na África

M: Ahhhh ((os alunos ficaram surpresos))

(...)

PS: Então ... aquela outra imagem que a gente viu antes ... que vocês falaram da agonia ... pobreza ... que era a imagem da África ... e vocês conseguiram identificar ... né?

M: Anrram

PS: E porque essa (imagem) vocês não conseguiram identificar como relacionado à África?

A2: Porque quando se trata da África o povo já:: ... já (pensa) na:: ... na pobreza ... nessas coisas

Ao revelarmos que a imagem era de um país africano, os alunos ficaram surpresos, e expressaram tal surpresa com a interjeição “Ahhhh”, que pode ser identificada como momento de ruptura da representação cristalizada que tinham da África (como um país).

Ao questionarmos o porquê de não terem relacionado tal imagem com a África, nos responderam que “porque quando se trata da África o povo já:: ... já (pensa) na:: ... na ... pobreza ... nessas coisas”, demonstrando certa consciência de como o que “o povo” pensa influencia nas suas leituras das imagens (e de mundo).

Vemos que, como discutem Ferraz (2014) e Mizan (2014), o uso de textos multimodais, nesse caso a imagem, incentiva a participação dos alunos na construção de sentidos durante a leitura do texto nas aulas de inglês, principalmente daqueles alunos que têm pouco conhecimento linguístico.

Essa desconstrução de visões estereotipadas em relação à África pareceu marcante para os alunos. Vejamos a seguir fragmentos transcritos da última aula, áudio gravada, em que refletimos sobre as atividades desenvolvidas ao longo do período de regência do estágio supervisionado.

A1: Essas discussões foram boas, principalmente pelo negócio da África ... porque a gente só tinha aquele pensamento da África ... porque a gente via aquilo nos jornais ... não só nos jornais, era nos filmes também que só passa a tristeza de lá ... esses negócio ... esse sofrimento e do nordeste também ... por causa da seca ... e aqui não é só isso

A2: A África eu achava que era um lugar muito pobre ... que não tinha gente rica também ... mas tem ... e é um lugar bonito também

Percebemos que com a leitura de textos multimodais, os alunos não se sentem presos à procura de respostas corretas, mas instigados a apresentarem leituras múltiplas. Gerando, assim, questionamentos acerca das representações tidas como únicas/verdadeiras, uma vez que, além da ampla veiculação na mídia, a imagem é tida muitas vezes como a representação fiel da realidade (MIZAN, 2014). Logo, as visões estereotipadas são desconstruídas através da leitura de imagens que representam uma realidade oposta a do senso comum em relação a um povo, no caso africano/ camaronês.

Porém, vale ressaltar que não é a característica multimodal de um texto simplesmente que leva a ruptura, mas uma postura crítica de questionamento das representações dominantes, que também nos faz perceber as realidades ou as representações como plurais, parciais e localizadas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; BRASIL, 2006; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014).

Em outros momentos, utilizamos o gênero tirinha, por apresentar imagens como modo de representação que junto com o texto escrito contribui para a construção de sentidos no momento da leitura. Porém, devido aos objetivos do texto, analisaremos aqui um fragmento da discussão acerca de uma tirinha¹⁰⁰ que problematizava a questão do estupro de uma mulher que se vestia de forma “provocativa”.

O estereótipo identificado por um aluno, e apoiado pelo restante da turma, foi que o rapaz que estava sendo julgado em um tribunal, na tirinha, “achava que ela [a vítima] era uma puta só por causa da minissaia dela”. Percebemos, aqui, que os alunos entenderam o conceito de estereótipo, a partir das leituras de imagens que precederam essa atividade, pois conseguiram identificar a generalização a partir de um discurso, de uma situação preconceituosa (JAKUBASZKO, 2015; JESUS, 2008).

Com a discussão sobre esse estereótipo, a partir da leitura do texto e sua relação com o contexto local (MATTOS, 2011; 2015), percebemos múltiplas opiniões e falas que desconstróem esse estereótipo, alinhando-se, dessa forma, a uma postura crítica de questionamento que valoriza a pluralidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014):

¹⁰⁰ https://www.google.com.br/search?q=https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/f6/6d/09/f66d0928e6f53d2e8d3cdf9a0fe5ef4.jpg&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj4wt2Z1uvLAhXImR4KHdsuB7wQ_AUIBygB&biw=1366&bih=599#imgrc=v5ypAPz7cIeb4M%3A

A1: Eu acho que a roupa mexe com a cabeça do homem

(...)

A2: Eu acho que não é a roupa ... eu posso muito bem vestir uma saia curta, só que depende do meu comportamento ... não depende só da roupa ... tem mulher que se veste de roupa comprida e se comporta como puta

A3: Não é a roupa ... e sim é o estuprador (...) por que ... tipo ... uma mulher vestida ... assim ... tipo ... certinha ... fechada ... e ele achar ela bonita?

PS: Então, a roupa influencia ou não?

A4: A roupa num influencia não ... não influencia em nada

A3: Ela pode muito bem ser estuprada e tá de calça

(...)

A5: Mas a roupa influencia muito ... se for muito curtinha mostrando a poupa da bunda ... claro que vai: ...

A6: Ah, então na praia todo mundo vai ser estuprada?

(...)

A7: Porque assim ... uma roupa é só um pano ... você pode tá de short hoje, amanhã tá de calça ... isso não é motivo pra você ser estuprada ou não”

(...)

A4: As meninas aqui eu acho que quando já voltaram da escola já foram ... já tiveram uma cantada maliciosa e tá com calça e com uma farda normal”

Percebemos que a partir da leitura das tirinhas e com base nos conhecimentos prévios dos alunos, devido à relação com o contexto local que o tema apresenta, os alunos foram contrapondo suas opiniões e negociando as diferenças, devido às múltiplas leituras/interpretações, guiando a discussão de forma a desconstruir o estereótipo de que a forma de se vestir justificaria um estupro, por exemplo.

6.3 Desconstrução de estereótipos locais

Durante o período de estágio supervisionado, trabalhamos com imagens que problematizavam estereótipos relacionados às visões que temos dos Estados Unidos, da África e do Nordeste brasileiro. Trabalhamos também com tirinhas, em inglês, que problematizavam estereótipos em relação ao negro, ao gay e à questão da mulher que se veste com roupas “provocativas”.

Ao final do período de estágio supervisionado, com a produção de um *banner*, pudemos perceber que a turma conseguiu entender a questão dos estereótipos e, ao pensarem em seus contextos locais (escola e bairro onde moram), perceberam e problematizaram alguns estereótipos locais que se mostraram relevantes. Pois, ao sugerirmos a produção de um *banner*, pedimos que os alunos pensassem em visões estereotípicas que, de acordo com suas percepções,

deveriam ser problematizadas, chamando a atenção da comunidade escolar. Vejamos abaixo algumas das frases do *banner* produzido pelos alunos:

1) The length of my short does not say who I am; 2) Not every black is a thief; 3) Clothing brand does not define personality; 4) The distance between a racist and a black person is ignorance; 5) A man can be friend with a woman without being gay; 6) We live in a world where skin color is more important than character; 7) Not everyone who lives in Pedregal¹⁰¹ is criminal; 8) There are good people in Araxá¹⁰²; 9) Not every Christian is homophobic.¹⁰³

A produção do *banner* sugere que as aulas auxiliaram os alunos a, também, desconstruir estereótipos locais. Porém, há de se considerar que tais frases podem ter sido pensadas pelos alunos como uma maneira de fazer algo que eles considerassem que esperávamos enquanto professores estagiários.

De qualquer maneira, todos os momentos da regências foram de extrema importância, uma vez que, fundamentados no letramento crítico, oportunizaram um (re)pensar mais atento para questões presentes nas comunidades locais dos alunos. Isso fica evidente tanto na produção do *banner*, como nas reflexões empreendidas, pelos alunos, ao longo do período da regência. Um exemplo dessas reflexões é a consideração de um aluno, ao avaliar as aulas do estágio, afirmando que as discussões dessas aulas ampliaram as visões que eles mesmos (alunos) tinham acerca da África. O aluno conclui esta reflexão estabelecendo um paralelo com um movimento contrário, isto é, como os estereótipos também influenciam a visão que os outros têm deles, enquanto nordestinos: “(...) e do nordeste também ... por causa da seca ... e aqui não é só isso” (trecho completo na seção 6.2).

De acordo com Jesus (2008), os estereótipos dificultam a convivência com as diferenças. Ao trabalharmos com visões estereotipadas na regência do estágio supervisionado, pudemos contribuir para uma construção do senso de cidadania participativa ao oportunizar uma tomada de ação mais ativa, por parte dos alunos, em relação ao contexto local (escola). Isso porque houve a

¹⁰¹ O Pedregal é um bairro localizado na região oeste da cidade de Campina Grande, Paraíba.

¹⁰² O Araxá é um bairro localizado na região norte da cidade de Campina Grande, Paraíba.

¹⁰³ 1) O comprimento do meu short não diz quem sou; 2) Nem todo negro é ladrão; 3) Marca de roupa não define personalidade; 4) A distância entre um racista e um negro é a ignorância; 5) Um homem pode ser amigo de uma mulher sem ser gay; 6) Vivemos em um mundo onde a cor da pele é mais importante do que o caráter; 7) Nem todos que vivem no Pedregal são criminosos; 8) Há pessoas boas no Araxá; 9) Nem todo cristão é homofóbico.

problematização de questões sociais locais e uma tomada de ação, pelos alunos, através da produção do *banner*, por exemplo, cujo intuito era o de sensibilizar aquela comunidade escolar acerca do respeito as diferenças (DUBOC; FERRAZ, 2011; MATTOS, 2014; BRASIL, 2016).

7 Considerações finais

Diante do exposto, percebemos como o trabalho com textos multimodais foi enriquecedor, não apenas pela característica multimodal dos textos, mas pela maneira como utilizamos tais textos para otimizar a construção de significados. Para isso, não impomos nossa visão como certa, mas possibilitamos que os alunos construíssem sentidos nas/e a partir das leituras sob uma perspectiva de questionamentos de representações dominantes (FERRAZ, 2014; CERVETTI et al., 2001). Pois, como discutem Mizan (2014) e Ferraz (2014), a característica multimodal favorece a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes fiquem presos à decodificação e à procura de respostas corretas ou de um sentido criado por um autor de um texto escrito. Essa potencialidade dos textos multimodais foi explorada e serviu de base para os debates (acerca das visões estereotipadas) contribuindo para a desconstrução de representações cristalizadas e/ou tidas como senso comum.

Tais debates e interpretações plurais que tratavam de temas relevantes ao contexto local (MATTOS, 2014; 2015) dos alunos, contribuiram para o desenvolvimento de uma cidadania participativa por parte dos mesmos. Isso porque os alunos, a partir do conhecimento construído durante as aulas, através de leituras de textos multimodais, refletiram sobre a comunidade escolar e o bairro onde vivem, e elaboraram um *banner* conscientizando essa comunidade para a desconstrução de estereótipos presentes nesse contexto local, uma vez que tais estereótipo (locais) causavam situações de injustiça ou preconceito.

Enquanto professores em formação inicial, essa experiência foi enriquecedora. Pudemos perceber como o ensino de uma língua estrangeira não pode se restringir apenas a aspectos linguísticos/estruturais da língua fora de seu contexto ideológico, histórico, social e cultural dos grupos que a usam. Percebemos que nosso compromisso enquanto educadores extrapola o simples ‘preenchimento’ do aluno com estruturas gramaticas, pois estamos tratando da formação do cidadão que precisa lidar com a pluralidade e heterogeneidade da sociedade atual, aprender a respeitar e a negociar as diferenças para que sua voz também seja ouvida em meio a tantas outras.

Por fim, apresentamos a transcrição da resposta de uma aluna ao questionarmos, na última aula, em que refletimos acerca das atividades desenvolvidas no período da regência, se a turma considerava importante trabalhar temas como os que foram trabalhados, nas aulas de língua inglesa, e ela responde que sim, “Porque o assunto ... ele ... ele ... envolve coisas que a gente fica interessado e mistura com inglês ... e (a gente) aprende mais ... porque junta”.

Referências

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.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 19 – 32.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo, 2004, p. 114

FERRAZ, D. M. Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255 – 270.

JAKUBASZKO, D. *Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula*. Revista Espaço Acadêmico - Nº 168 - Maio/2015.

JESUS, W. M. *A Leitura Como Desconstrução De Estereótipos*. Revista Domínios da lingu@agem. Ano 2, nº 1 – 1º Semestre de 2008.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171 – 191.

_____. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011, p. 33- 47.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 271 – 282.

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.). In: *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: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000, p. 9 – 36.

Grupo de Discussão 19: INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS

A INTERCOMPREENSÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS: UM DIÁLOGO PERTINENTE PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Priscila Nunes Brazil (UFCG)
Tainah Palmeira Rocha (UFCG)
Josilene Pinheiro Mariz (UAL– UFCG)

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui como uma investigação que busca discutir a importância da Intercompreensão (IC) enquanto uma abordagem pedagógica possível, tendo como objetivo geral identificar, a partir de reflexões a respeito da IC e do ensino de línguas românicas, possíveis estratégias que contribuam para a formação de professores de Língua Portuguesa, de modo particular. Dessa forma, buscamos instigar, a partir da discussão e do conhecimento acerca da IC, diálogos que ressaltem a percepção de que diferentes línguas podem carregar traços de semelhanças que contribuem para o estudo das línguas em um sentido amplo.

Se tomarmos como base a história do ensino de línguas no Ocidente, especialmente, pode-se dizer que o termo *intercompreensão* seria recente. Surgindo na última parte do século XX aliada à vontade de construir uma didática de línguas que tem como um de seus principais objetivos promover a capacidade de aprender línguas de modo articulado, a intercompreensão une competências construídas em diferentes espaços disciplinares. Dessa forma, o termo intercompreensão surge claramente associado à vontade dos cidadãos, em especial, europeus, de desenvolver o plurilinguismo. Este, por sua vez, para Andrade et al (2012) se caracteriza pela competência plural, que se desenvolve por capacidades interlinguísticas e interculturais de diferentes falantes, que em situação bi/multilíngue constroem sentido apesar de suas diferenças

culturais e linguísticas. Dessa forma, vista por muitos como fundamental para a educação de cidadãos plurilíngües, a intercompreensão surge em meados dos anos 90.

Ao longo deste trabalho, portanto, promoveremos reflexões acerca da IC vinculada ao ensino de línguas e, em especial, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa abrindo diálogos com relação a como essa abordagem pedagógica pode impactar na formação de professores de línguas de maneira geral. Uma das principais finalidades deste trabalho, é, portanto, dialogar sobre a importância da preparação de professores para o tratamento da intercompreensão no processo de ensino e como isso pode impactar, em especial, na formação de leitores proficientes sob a ótica de Jouve (2003). Trata-se, portanto, de uma discussão a respeito da IC de modo a torná-la uma abordagem possível demonstrando sua importância desde o contexto de formação de professores até a sala de aula evidenciando sua pertinência didática e educativa, no sentido de desenvolver um conhecimento capaz de melhorar, inegavelmente, a relação de ensino/aprendizagem de línguas.

1. INTERCOMPREENSÃO: UMA IMPORTANTE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Não há como delimitar precisamente o que o termo *intercompreensão* pode significar, mas pode-se dizer, de maneira geral, que a noção do termo se liga a capacidade de lidar com a diversidade linguística, no sentido de não mais a estigmatizar, mas de valorizá-la e entender a riqueza existente na língua e na cultura do outro. Por essa razão, a abordagem da IC se constitui enquanto um material de formação de professores muito importante e possível de ser experimentada e concretizada em sala de aula entre educadores e educandos.

Opta-se, neste trabalho, pela abordagem da noção de intercompreensão na sua riqueza e complexidade, em um processo que, busca também a compreensão e a postura dos professores enquanto investigadores a fim de entenderem sobre a própria noção do termo *intercompreensão* e de sua pertinência educativa.

Segundo Doyé (2005), na dimensão metodológica, a intercompreensão surge como uma abordagem que consiste em inter-relacionar dados linguísticos e não linguísticos em uma situação

de comunicação intercultural. Dito de outra maneira, por Santos & Andrade (2004), a intercompreensão parece ser, por excelência, a competência que permite ao sujeito movimentar-se entre dados linguísticos, pertencentes ou não a uma mesma língua, ou seja [...] permite lidar com o linguisticamente desconhecido através do estabelecimento de relações entre este desconhecido e outros dados que o sujeito domina melhor, sejam eles dados já adquiridos e que, por isso, já pertencem ao quadro de conhecimentos prévios do sujeito, ao seu referencial linguístico cultural, sejam outros dados novos, em presença, até, com que ele está a lidar, mas que, por alguma razão lhe são, naquele momento, mais acessíveis. Esta dimensão inclui como explicitam os autores, o desenvolvimento da competência da compreensão do funcionamento da linguagem, o desenvolvimento da consciência linguística e metacognitiva aliadas a uma preocupação de mobilização de experiências e conhecimentos prévios do sujeito, de seus repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem. Nesse sentido, o professor de línguas deve ser capaz de proporcionar uma educação linguística mais abrangente. Cabe também, ao professor, neste caso, segundo Lhorente Pinto et al. (2002), a promoção de atitudes positivas em relação a outras línguas, culturas e locutores pertencentes a universos linguísticos diferentes.

2. A INTERCOMPREENSÃO E A DIDÁTICA DE LÍNGUAS

Na dimensão mais política, a intercompreensão é compreendida como uma abordagem capaz de conscientizar para a diversidade cultural e linguística fazendo com que o sujeito se mova numa atitude de valorização e respeito por todas as formas de comunicação verbal. Pressupõe-se assim que a proposta didática da intercompreensão promove no sujeito a vontade de compreender o mundo do outro. Sobre isso, Andrade et al. (2007, p 5) propõem que a reflexão sobre a importância desses conceitos são essenciais para a construção de uma nova didática de línguas.

A intercompreensão enquanto abordagem pedagógica pode ser encarada como uma ferramenta importante na construção de um mundo mais aberto ao diálogo e mais respeitador das especificidades linguísticos-culturais de cada contexto considerando assim cada região ou país e ultrapassando quaisquer barreiras e obstáculos nesse sentido. Nesta linha, a discussão que a intercompreensão traz constitui-se como um conceito importante e até um conceito-chave para a

didática de línguas. Isso porque sua compreensão e atualização nas práticas de ensino implicam uma atenção e um respeito ao sujeito-falante que aprende a múltiplos repertórios na relação que estabelece a partir das situações de comunicação verbal bem como nas situações do contexto em que o sujeito se insere e sua relação com o outro. A partir da noção de intercompreensão abrem-se novas perspectivas de relacionamento intercultural em um processo marcante cuja capacidade de troca de conhecimento não é esquecida.

No repertório didático do professor/educador a intercompreensão é uma noção que mobiliza a preocupação de introduzir o sujeito na construção da linguagem, em um paradigma crítico-reflexivo no qual esse mesmo sujeito se depara com a diversidade linguística e cultural (múltiplas linguagens, códigos, sujeitos, culturas) em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação onde as diversidades culturais e linguísticas podem ser apreendidas e reconstruídas na relação com o outro. Assim sendo, os variados contextos de formação de professores não podem deixar de incluir o tratamento da noção de intercompreensão, uma vez que, ela é capaz de mobilizar de modo integrado aspectos metodológicos éticos, sociais e político do ensino de línguas.

3. TRAÇANDO DIÁLOGOS: PROFESSORES EM FORMAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INTERCOMPREENSÃO

Para que futuros profissionais da educação e, em especial, os professores, possam ampliar os debates com relação à língua, é necessário também que se construam propostas a fim de que se estabeleçam diálogos que sejam capazes de fazer com que professores em formação e em exercício de sua função sejam capazes de atribuir sentido à prática pedagógica que a intercompreensão proporciona. Dessa forma, os professores possivelmente construirão renovadamente suas práticas de forma atualizada levando em consideração as relações que o sujeito estabelece com as línguas e os mundos que elas (re)constroem.

A ideia proposta por este trabalho enquanto estratégia para que a IC se torne uma abordagem possível é que professores de língua portuguesa possam participar de rodas de conversa, assistir vídeos acerca do que se trata a intercompreensão conscientizando-se a respeito da importância de uma abordagem voltada a essa perspectiva. Para tanto, as rodas de conversas

poderiam estar divididas em etapas. Na etapa 1 pode-se dialogar a respeito da biografia linguística dos professores de língua envolvidos neste trabalho, assim, re(conhecendo) suas concepções de línguas. A etapa 2 pode ser nomeada como *Diversidade linguística e cultural*. Esta, por sua vez, pretenderá trabalhar a intercompreensão associada à questão plurilíngüe e intercultural, ou seja, consiste em dialogar a respeito da capacidade de lidar com a diversidade cultural e linguística em uma atitude de abertura à diferença incitando o gosto por novas experiências comunicativas. Na etapa 3 uma possibilidade de temática pode ser: *Da comunicação ao intercultural*, com isso, pretende-se trabalhar intercompreensão associada a competência comunicativa e à capacidade do falante de construir sentido em situações de comunicação intercultural. Na etapa 4 pode-se dialogar a respeito das semelhanças das línguas, que muitas vezes nos permitem a compreensão estruturada de outras línguas. A temática desta etapa seria: *A gramática das línguas e suas semelhanças* e a etapa 5 da roda de conversa poderia consistir em um debate acerca das *estratégias de leitura e intercompreensão* sendo esta a temática que discutiria a intercompreensão associada ao desenvolvimento da compreensão leitora partindo do pressuposto de que é fundamental desenvolver estratégias que podem ser transferidas da língua materna para línguas estrangeiras e vice-versa envolvendo assim à noção de intercompreensão.

Essencialmente, os diálogos propostos e estabelecidos neste artigo buscam apresentar ao professor em formação de língua portuguesa e em outras línguas também a abordagem da IC levando os professores a refletirem a respeito dos conceitos próximos à Intercompreensão: interculturalidade, multiculturalidade, educação plurilíngüe. Pretende-se, a partir das etapas acima tratadas, enfatizar as implicações desses conceitos na relação de ensino-aprendizagem de línguas, materna e estrangeiras bem como sensibilizar para a importância da valorização da diversidade cultural mobilizando estratégias de desenvolvimento de uma competência plurilíngüe pelo reconhecimento das possibilidades resultantes da intercompreensão desenvolvendo assim conhecimentos sólidos a respeito da IC refletindo nas práticas educativas através de atitudes didáticas mediadas pelos professores.

4. INTERCOMPREENSÃO, INTERCULTURALIDADE E SALA DE AULA

Nesta discussão em torno do conceito de intercompreensão é importante ressaltar que ela surge como uma abordagem didática que implica diretamente na valorização do sujeito na sua vontade e capacidade de ação em situações de comunicação plurilíngüe e intercultural. Neste processo de apropriação, é essencial que os professores de língua reflitam sobre suas práticas pós-conhecimento a respeito da intercompreensão, uma vez que, novos sentidos serão atribuídos as concepções de leitura e de mundo na sala de aula ampliando as experiências sócio-culturais e linguísticas de cada um dos envolvidos no processo que a IC pode abarcar.

Na re(significação) do trabalho educativo pós conhecimento a respeito da intercompreensão torna-se claro cada vez mais que o professor de línguas é muito mais que mero administrador da sala de aula e organizador da relação ensino/aprendizagem. O professor assume também uma prática educativa comprometida socialmente com valores de cidadania, respeito ao outro e à diversidade. Enquanto professor, o sujeito deve respeitar a diversidade linguística e cultural dos alunos que estão na sala de aula. E é isso que a intercompreensão tem como um de seus aprendizados. Deve também, o sujeito professor, promover esse respeito nos alunos, assim, haverá uma educação para a diversidade linguística e intercultural. Os ganhos são de ordens diversas (atitudes, valores, saberes, saber-fazer, consciência crítica de si e do outro) revelando assim para o professor uma concepção da profissão que se aproxima de um paradigma da complexidade provocando um modelo de comunicação intercultural. O desenvolvimento de saberes é fundamental no percurso de abertura à intercompreensão na escola, uma vez que, à medida que são fornecidos argumentos aos professores, eles podem fundamentar e didatizar a partir do que conhecem de forma sólida. Segundo Araujo e Sá *et al* (2009) “Estes saberes envolvem, em particular, as línguas e culturas, tendo os sujeitos registrado múltiplas aprendizagens, num claro fascínio por mundos que parecem até aí desconhecidos”.

5. A INTERCOMPREENSÃO E OS PROCESSOS DE LEITURA

Segundo Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e

reflexivo. Para aprender as estratégias, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa.

A IC é uma abordagem pedagógica que desenvolve nos alunos as suas capacidades de trabalhar com os outros (designadamente de outras línguas e culturas), participando ativamente nos processos de construção do sentido e realizando as aprendizagens de forma colaborativa e isso contribui para a formação de leitores que têm uma visão ampla a respeito da diversidade. A partir da leitura, os sujeitos se sentem autônomos e são motivados a refletirem a respeito do que está sendo lido fazendo assim constantemente uma autoavaliação a respeito de sua proficiência enquanto leitor. A intercompreensão se constitui assim enquanto um processo que reforça a dimensão social da aprendizagem e esse fator é importante para aguçar o senso crítico do leitor.

A competência plurilíngüe e intercultural promovida pela intercompreensão valoriza e dá importância as vivências em línguas diversas além de mobilizar repertórios linguísticos, cognitivo-verbais e sócio-afetivos dos sujeitos.

Segundo Valle (2015), o sujeito faz uma leitura textual com todo seu ser e sua bagagem sociocultural, o leitor constitui-se, identifica-se e projeta-se no texto.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. Isto é, formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda.

REFLEXÕES FINAIS

Nas aulas de línguas, os alunos podem trazer diferentes tipos de diversidade: cultura, língua, gênero, classe social, dentre outras. Essa diversidade pode conduzir a um enriquecimento

resultante da troca de experiências na sala de aula. Neste sentido, promover a educação intercultural aliada ao ensino de línguas revela-se uma alternativa possível.

Segundo Andrade (2012), ao aprender novos idiomas, abrem-se portas para o mercado de trabalho de um mundo globalizado, mas também para a compreensão da cultura no seu sentido mais lato, o que nos ajudará a entender e pensar melhor sobre o mundo que nos rodeia. É no âmbito do fomento desta atitude de abertura e disponibilidade para a troca cultural e da prática do plurilinguismo que o recente conceito de “intercompreensão” toma forma. A premissa base da intercompreensão é a aprendizagem simultânea de várias línguas (dentro da mesma família linguística), estabelecendo igualdade entre elas. Apoiada na diversidade linguística e cultural e nas competências comunicacionais, a Intercompreensão é mais que uma estratégia didática: é uma “abertura de caminhos” ao entendimento e à compreensão da língua do outro, mas sem deixar de valorizar a nossa, em simultâneo.

Sendo assim, o conceito de intercompreensão é útil não apenas a fim de configurar a educação e as línguas, mas para compreender e formar professores com uma visão macro a respeito da diversidade cultural. Espera-se a partir desta discussão que a pluralidade das línguas e a interculturalidade junto ao conceito de intercompreensão sejam diálogos e caminhos possíveis para o professor de português e para os professores de língua.

REFERÊNCIAS

SÁ, Maria Helena e Araújo (Org.), DOWNING, Raquel Hidalgo, PFEIFER, Sílvia Melo, SÉRÉ, Arlette, DELFA, Cristina Vela 2009. *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

ANDRADE, R. P. M. *A Intercompreensão na aula de Português Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Portugal, 2012.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A formação do leitor competente: estratégias de leitura**. 2006. Acesso em: 29 out. 2016.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PLURI-MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURA LITERÁRIA PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPREENSÃO¹⁰⁴

Josimar Alves da Silva (POS-LE/UFCG)

INTRODUÇÃO

Ensinar uma Língua Estrangeira, doravante LE, é uma tarefa que exige mútua cooperação entre o professor e o aluno. Em se tratando do Ensino Público essa tarefa tem sido difícil, haja vista que o pouco conhecimento cultural e a desmotivação para a aprendizagem dos alunos apresentam turmas insatisfeitas por não entenderem os reais motivos para se aprender uma Língua Estrangeira Moderna. Além disso, os aprendizes reclamam do que lhes são perpassados, e dizem que não é fácil compreender uma língua que imposta e, gostariam de ter outras possibilidades. Nessa perspectiva, o ensino de LE deve ser pensado com o intuito de atender os alunos, motivando-os para o seu cotidiano, nas suas relações interpessoais e profissionais, ampliando os horizontes desses alunos. O que poder tanto no processo global, mas também para uma educação plural, uma vez que estão inseridos nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e precisam ressignificar o processo educacional em suas vidas. Para tanto, devemos refletir sobre o exercício pleno da cidadania dos alunos, dentro de uma abordagem multicultural, em que analisam sua cultura e se abrem para o conhecimento de outras culturas.

Na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental, a disciplina apresentada aos alunos é a Língua Inglesa, e da mesma forma ocorre na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o artigo 26, no 5º parágrafo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos apresenta 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, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p11). Na verdade, a comunidade escolar não tem realizado essa escolha, fazendo com que os alunos criem antipatia pela LE imposta e apresentam inúmeras dificuldades na oralidade, na escrita, bem como na leitura, por receberem um conhecimento deslocado do seu cotidiano.

¹⁰⁴ Trabalho realizado sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (POS-LE/UFCG)

Desse modo, quais são verdadeiramente as opções de LE para os estudantes? Conforme a LDB (1996), a comunidade escolar pode escolher uma língua estrangeira moderna. Assim, com relação à Língua Espanhola, de acordo com a Lei 11.161, de 05/08/005, ela é facultativa no Ensino Fundamental. Além disso, as Escolas Públicas têm recebido muitos Livros Didáticos, de Língua Inglesa e de Língua Espanhola, mas existem algumas lacunas, turmas que ficam sem aulas, uma vez que não houve concurso para docentes e muitas vezes há dificuldades na contratação de professores substitutos. Evidente que existem professores bilíngues que semeiam um ensino promissor, todavia é um número bem reduzido. Desse modo, a ojeriza dos alunos tem crescido ano após ano, e o ensino tem ficado relegado cada vez mais, pela ausência de uma política pública que direcione de fato e de direito a valorização de uma LE para contemplar a todos indistintamente.

Segundo Alas-Martins (2014, p.118): “A Língua Estrangeira deve contribuir para o desenvolvimento da consciência de uma civilização planetária, promovendo uma educação para cidadania integral”. Portanto, urge transcender através dos aspectos plurilíngues e multiculturais, uma vez que a grande discussão travada atualmente consiste em levar o aluno a compreender uma LE a partir do seu cotidiano, levando em consideração que ele precisa ser estimulado, com estratégias didáticas, uma vez que é um aprendizado diferente da sua Língua Materna. Para tanto, o lugar ideal para desenvolver metodologias inovadoras para o ensino de LE, consiste na sala de aula, levando em consideração a base que o aluno já dispõe da sua língua mãe, possibilitando o aluno a conhecer outras culturas.

Assim, levar os alunos de Língua Materna, doravante LM, para conhecer melhor uma LE dentro de uma abordagem plurilinguista e multicultural, requer apresentar uma proposta estimulante e desafiadora. Para tanto, a Intercompreensão de Línguas Românicas, doravante IC apresenta essas possibilidades, por levar os aprendizes dentro da formação plurilíngue, a compreender melhor a LM, bem como a entender as línguas da mesma raiz, ou seja, línguas irmãs.

Portanto, pensando em levar essa proposta norteadora, levamos para a sala de aula, como estratégia didática de LE, um excerto do texto literário *Les Misérables*, de Victor Hugo, objetivando a promoção da IC em aula de Língua Portuguesa, na perspectiva plurilinguista e multicultural com alunos do 8º ano, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola

pública da rede estadual, da cidade de Campina Grande-PB. Logo, esse artigo apresenta essa experiência piloto, concebendo a inclusão da proposta da IC.

O QUE É INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS?

A Intercompreensão de Línguas Românicas (IC), é uma nova metodologia 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 a pesquisadora 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. No Brasil, os estudos da IC foram introduzidos pela professora Selma Alas-Martins, pesquisadora da UFRN, sendo referência no Brasil e no exterior. 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. 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).

Nesse sentido, línguas diferentes, contudo da mesma família românica que através da aprendizagem integrativa, o aluno pode sair da sua LM para compreender a outra língua, outro universo cultural. Para Andrade et al (2007):

A intercompreensão acaba por ser uma noção que, no repertório didático do professor/educador, mobiliza a preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem, num paradigma crítico-reflexivo, onde esse mesmo sujeito é confrontado com a diversidade linguística e cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas,

sujeitos), em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação, onde a diversidade pode ser apreendida e reconstruída na relação com o outro. (ANDRADE et al 2007, p.4).

Nessa perspectiva, o discente é posto num confronto diante da diversidade linguística e cultural, permitindo-lhe uma comunicação que vai lhe favorecer no conhecimento de si e do outro. Para tanto, Bakhtin (1997), nos informa que:

[...]A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. (BAKHTIN, 1997, p.291).

Assim, o aprendiz dialoga com a obra proposta pelo professor, fazendo com que esse aluno torne-se um sujeito responsivo ativo, uma vez que nesse processo, os alunos/leitores dialogam, pois segundo Candido (2008), a interação social entre o leitor, a obra e o autor é essencial. Nesse sentido, para desenvolvermos a proposta da IC, torna-se imprescindível realizá-la dentro de uma abordagem plurilíngue. Nesse sentido, segundo Souza (2013):

No Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR), o plurilinguismo é caracterizado pela acentuada capacidade de compreensão promovida por um indivíduo quando a sua experiência pessoal expande-se no seu contexto cultural, da sua LM passando pela língua da sociedade em geral até as línguas de outros povos, que podem ser aprendida na escola. (SOUZA, 2013, p.21).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – QECR (2001), apresenta uma abordagem plurilíngue, focada numa competência comunicativa em que as línguas possam se inter-relacionar. Assim, o aprendizado pelo plurilinguismo começa pela LM, e se expande pelas demais línguas estrangeiras modernas, levando-nos a comunicação mais efetiva, em que cada sujeito será valorizado em seu contexto.

Assim, a nova proposta didática através da IC, é plurilíngue e multicultural, uma vez que não faz nenhuma distinção de idade, sexo, ou religião, motivando os aprendizes para o intercâmbio, para uma comunicação plural, possibilitando a troca de experiências culturais entre línguas diferentes, mas que são irmãs. Para tanto, o multiculturalismo que é posto para os aprendizes, possibilita um aperfeiçoamento no ensino da LM, a partir do ensino de LE, uma vez que amplia o modo de ser e ver do aluno do seu contexto local para o global, dentro e fora da sala

de aula, permitindo diversos olhares sobre sua comunidade, bem como as comunidades de outros países.

Nesse sentido, a IC ajuda ao ensino de LE, partindo-se do ensino da LM, possibilitando ao aprendiz a conhecer sua pluralidade pelas línguas românicas, além de favorecer a sua reconstrução linguística do aluno de dentro para fora e vice-versa, ampliando seu modo de pensar, exercitando sua cidadania para o mundo globalizado. Para Alas-Martins (2014):

A intercompreensão de línguas românicas não pretende substituir ou concorrer com o ensino-aprendizagem convencional de línguas. No contexto brasileiro, pode sensibilizar para descoberta de diferentes línguas, tipologicamente aparentadas à portuguesa, contribuir para a diversificação do ensino de línguas e fortalecimento das potencialidades dos aprendizes enquanto cidadãos. (ALAS-MARTINS, 2014, p.119).

Portanto, a proposta da IC é inovadora, com vistas ao desenvolvimento do plurilinguismo dentro da sala de aula, bem como a reflexão e a criticidade do próprio aprendiz que se descobrirá e que revelará seu potencial no ensino e aprendizagem da LE românica como outra via de acesso a línguas estrangeiras no ensino básico.

EXPERIÊNCIA PILOTO COM A IC

A IC é uma metodologia nova principalmente no Brasil e tem sido amplamente divulgada por pesquisas através da UFRN, da USP, da PUC – RIO, bem como da UFCG que tem uma dissertação e a nossa pesquisa em andamento. Isto posto, os problemas de compreensão textual, oriundos da sala de aula, na Educação Básica, referentes às dificuldades de leitura, da escrita na LM ou na LE já são amplamente conhecidos. Muitos professores têm procurado capacitações para encontrar soluções e estimular o aluno para a vida.

Ao adentrarmos no universo da Educação de Jovens e Adultos – EJA -, os problemas se acentuam, pois, encontramos diversos alunos com faixa etária diferentes, geralmente entre 16 a 60 anos, além de muitos terem deixado/abandonado à sala de aula com intervalos entre cinco a trinta anos. Assim, nos deparamos com um universo de adolescentes e adultos que retornaram para vida escolar em sua maioria com vistas a melhorarem sua vida econômica pelo mercado do trabalho que tem exigido no mínimo a formação do Ensino Fundamental completo para lograr êxito em algumas profissões.

Na sala de aula da EJA, como em outra sala de aula do Ensino Regular, vamos encontrar dificuldades na aprendizagem, mesmo quando nos propomos a levar uma variedade de gêneros textuais, seja o bilhete, as receitas, a charge, dentre outros. Ao propor a leitura literária, surge um desconforto, uma vez que muitos nunca leram um livro sequer. Além disso, muitos alunos não conseguem compreender, nem interpretar o texto proposto, deixando uma preocupação enorme para o professor.

Segundo Cosson (2012, p. 62), “[...] a leitura escolar precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Para tanto, é preciso que o professor se lance ao desafio de motivar, levar o aluno a redescobrir a leitura, o debate, bem como estimulá-lo para a escrita de suas concepções do mundo que o cerca. Portanto, para que os alunos possam minimizar suas dificuldades de aprendizagem de uma LE e venham aperfeiçoar sua LM, apresentamos a proposta da IC dentro da abordagem plurilíngue e multicultural, com um acompanhamento preciso, estimulando os aprendizes a vencerem seus medos.

De acordo com Capucho (2010, p.106): “Em práticas de IC, os professores não serão “detentores de todo o saber”, mas apenas praticantes de um método de descoberta das línguas, que deverão partilhar com os seus alunos. Trata-se, pois, também, de uma ruptura na própria concepção do papel do professor”. Assim, levar a IC é lançar-se na (re) descoberta do cotidiano escolar, na relação profícua entre professor e aluno, estimulando para o conhecimento amplo e diverso. Para tanto, a turma escolhida da EJA foi à do 8º ano, de uma escola da rede estadual de ensino, da cidade de Campina Grande – PB, por entendermos que na próxima etapa, estarão no Ensino Médio e assim, ao conhecerem a IC, serão motivados em suas vidas. Assim, utilizamos uma sequência didática, nessa experiência piloto, com um excerto do texto *Les Misérables*, de Victor Hugo, em dois momentos.

No primeiro momento, trabalhamos com duas aulas, a saber: 1ª e 2ª aula, no dia 24 de setembro de 2015, com o tempo de 90 minutos. Estas duas aulas foram planejadas para apresentar o que é a Intercompreensão de Línguas Românicas, através de uma carta-convide (Fig.1) para despertar os alunos para mergulharem na experiência. Em seguida, entregamos o excerto (Fig.2) em Língua Francesa, *Les Misérables*, de Victor Hugo, cujo título foi “Livre premier – Un juste -, Héroïsmes de l’obéissance passive”. A atividade consistiu que os alunos conseguissem reconhecer palavras ou frases parecidas com a LM. Depois, realizassem leitura silenciosa para

que compreender o excerto entregue individualmente para cada aluno, para que pudessem realizar o estudo do texto.

No início, alguns aprendizes tentaram ler imediatamente o excerto e perceberam que não se tratava de um texto em Língua Portuguesa. Aos poucos foram circulando palavras e frases próximas a LM. Ao terminarem essa atividade, como se fosse para descobrir um enigma, começaram a ler com o intuito de compreender o que ali estava escrito e que língua era aquela. Ao final da aula recebemos a atividade para análise e ficamos satisfeitos com o resultado obtido, devido ao empenho de toda a turma contendo 22 aprendizes. Segue abaixo, as atividades para fins comprobatórios e didáticos.

Fig.1: texto motivacional.

Fig.2: texto trabalhado em sala de aula.

<p>Escola Estadual de Campina Grande, 2015 / 2015. Disciplina: Língua Portuguesa Professor: Josimar Alves Série: 8ª Turma: _____ Turno: Noite Aluno (a): _____</p> <p>Boa noite! Você é uma pessoa curiosa? Gosta de adquirir conhecimento? Vamos fazer uma experiência com a intercompreensão?</p> <p>Inter o quê? Como assim?</p> <p>É simples: a intercompreensão leva a você compreender textos em Espanhol, Italiano, Francês, dentre outras. Detalhe, com esse conhecimento você aprende culturas diferentes, mas que são parecidas com a sua cultura.</p> <p>Nossa como isso é possível?</p> <p>A intercompreensão de Línguas Românicas, conhecida como (IC) faz com que você compreenda as línguas irmãs (Espanhol, Italiano, Francês, além de outras línguas) e o mais interessante é que essa metodologia vai auxiliar a você a melhorar o seu conhecimento em Língua Portuguesa.</p> <p>Vamos tentar? Leia o texto na próxima página. Inicialmente vai parecer estranho, mas não desista.</p> <p>Esse texto é um trechinho de um romance, chamado <i>Os miseráveis</i>, do escritor Victor Hugo.</p> <p>Depois, responda as seis perguntas. Quando você me entregar as respostas, vou te passar a tradução.</p> <p>Você vai gostar muito dessa aventura. Mas vamos deixar de conversa e viajar sem medo de ser feliz?</p> <p>E além da tradução em Língua Portuguesa, você vai ver também como ficou esse trecho na literatura de cordel.</p> <p>Na próxima página, meiguilhe com prazer.</p> <p>Amplexo, Josimar Alves – seu professor.</p>	<p style="text-align: center;">Le Livre premier - Un juste Héroïsme de l'obéissance passive</p> <p>La porte s'ouvrit. Elle s'ouvrit vivement, toute grande, comme si quelque 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 vicieuse 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'affairement; puis, rattachant peu à peu sa tête vers la cheminée, elle se mit à regarder son frère et son visage redevenit 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 vieillard 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 maine. 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 renfoncement 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 misère. 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 mettez un couvert de plus.</p>
---	---

Elaborado pelo pesquisador.

Ref.: www.groupugo.univ-paris-diderot.fr.

No segundo momento, foram também duas aulas, a saber: 3ª e 4ª aula, no dia 25 de setembro de 2015, com o tempo total de 90 minutos. Nessas duas aulas, entregamos a cada aluno o excerto novamente de *Les Misérables*, de Victor Hugo, para que pudessem realizar o estudo do texto (Fig.3) contendo seis perguntas: - Qual o idioma desse texto? Quais são as palavras que você reconheceu? Quais são as personagens que você conseguiu identificar nesse trecho? (Quantos homens? Quantas mulheres). Quem saiu da prisão? Quem permitiu que o ex-condenado ficasse na igreja? Você acha possível alguém nos dias atuais ajudar uma pessoa que saia da

prisão? Por quê?). As respostas obtidas foram satisfatórias, haja vista o empenho realizado de toda a turma. Abaixo temos uma demonstração das respostas representada por um dos aprendizes.

Fig.3: Exercício trabalhado em sala de aula.

ESTUDO DO TEXTO

1. Qual o idioma desse texto?
Francês

2. Quais são as palavras que você reconheceu?
Madame, monsieur, tranquille, baton
Jean, galericom

3. Quais são os personagens que você conseguiu identificar nesse trecho?
 (Quantos homens? Quantas mulheres?)
Madame Madelonnie, Mademoiselle Baptistine
Jean Valjean e o Padre

4. Quem saiu da prisão?
Jean Valjean

5. Quem permitiu que o ex-condenado ficasse na igreja?
O Padre

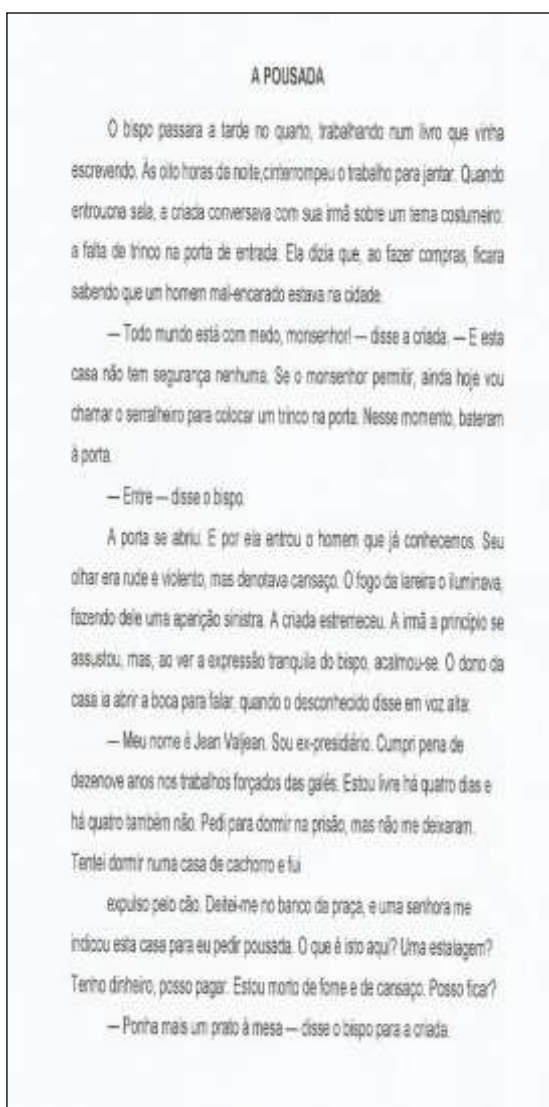
6. Você acha possível alguém nos dias atuais ajudar uma pessoa que saia da prisão? Por quê?
Sim porque tem muita gente que tem
Deus na vida.

Elaborado pelo pesquisador com resposta de um aluno.

Em seguida, abrimos um debate sobre a compreensão da leitura do excerto e os alunos responderam que nunca tinham pensado que pudessem compreender uma narrativa em uma língua diferente da LM, sendo especificamente a Língua Francesa. A personagem Jean Valjean chamou atenção, uma vez que ele havia saído da prisão e procurava apoio, surgindo assim relatos da comunidade de pessoas que já passaram por essa situação. Para finalizar essa atividade, referente à Língua Francesa, entregamos dois excertos na LM, (Fig.4), sendo um deles (Fig.5) em literatura de cordel, para que observassem como foram capazes em compreender o que lhes fora proposto através da IC.

Os alunos indagaram se iria continuar com outras atividades referentes à IC e respondemos que sim, haja vista que iríamos desenvolver outras atividades com as línguas irmãs e assim nos comprometemos em levar excerto de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi.

Fig.4: Exercício em LM.



Ref. SALERNO, Silvana.

Fig.5: Exercício em LM.



Ref.: VIANA, Klévisson.

Depois dessas atividades, percebemos um maior interesse dos alunos para lerem os textos de outros gêneros textuais, a exemplo de notícias, receitas, dentre outros, além de participarem mais nas aulas de LM. Além disso, o professor de Língua Inglesa nos informou que a turma ficou mais motivada em suas aulas. Assim, os resultados apresentam que a IC, dentro da perspectiva

plurilíngue, contribui para a leitura literária, bem como para o estímulo da aprendizagem, por um ensino que focalize uma comunicação mais efetiva, através das atividades de Intercompreensão com excertos ou textos completos, além de melhorar a participação dos aprendizes de uma maneira geral, na turma do 8º ano do EJA, do Ensino Básico, no aperfeiçoamento da Língua Materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de LE atualmente encontra-se em uma estrutura curricular enclausurada, principalmente nas escolas públicas. Assim, é preciso ressignificar o ensino, haja vista que não basta apenas uma boa qualificação dos professores, ou uma escola bem aparelhada, uma vez que os alunos adentram para assistirem aulas de LE por imposição e não por motivação. Nesse sentido, a IC é um caminho possível, pois revela um confronto saudável, uma vez que o aprendiz é apresentado aos desafios linguísticos e culturais visando uma comunicação ininterrupta, haja vista que cada sujeito é valorizado a partir da sua LM para a LE e vice versa

Portanto, a IC possibilita a expansão linguística e cultural dos aprendizes, possibilitando que conheçam línguas irmãs, mesmo sendo diferentes, mas próximas devido a mesma raiz filológica. Nessa experiência piloto e de acordo com os estudos e postulados teórico-metodológicos ficou evidente que a IC é possível e pode ser aplicada em qualquer série escolar por permitir a pluralidade, a multiculturalidade, mais ainda, o exercício pleno da cidadania revestido pela ética na sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, S. **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 4/6/2015.

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.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 10/06/2015.

_____. **Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005: dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 10/06/2015.

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

CAPUCHO, M. F. **Ciência, ideologia e intervenção: a Intercompreensão para além das utopias.** Synergies Europe, V.1, nº5, 2010, p.101-113.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.** Porto: Asa Editores, 2001.

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

SOUZA, R. G. de. **Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português.** Tese [Doutorado em Linguística Aplicada] – Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SALERNO, Silvana. **Os miseráveis, de Victor Hugo.** Tradução, adaptação e apêndice Silvana Salerno com ilustrações Renato Alarcão. 1ªed. São Paulo: Seguinte, 2014. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/55056.pdf>_Acesso em 23/09/2015.

VIANA, Klévisson. **Os miseráveis em cordel de Victor Hugo.** São Paulo: Nova Alexandria, 2008. FNDE/PNBE, 2009.

http://www.groupugo.univ-paris-diderot.fr/Miserables/Lecture/Final/Cadres_lecture_Final.htm
Acesso em 23/09/2015

INTERCOMPREENSÃO EM AULAS DE INGLÊS: UMA PROPOSTA COM UM OLHAR PARA A ÁFRICA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹⁰⁵

Thaise Jordania Porto dos Santos (UFCG)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa sugere uma forma inovadora de abordar as habilidades de escrita (leitura) e oral (escuta) no ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), focando nos estudos da intercompreensão de línguas românicas e no uso de canções plurilíngues nas salas de aula de língua inglesa.

No que concerne ao procedimento metodológico, nossa pesquisa, em andamento, será uma pesquisa-ação, visto que trabalharemos junto aos futuros professores de inglês demonstrando de que forma a proposta de se trabalhar com o inglês do continente Africano e a intercompreensão podem ser abordadas na sala de aula de ILE e contribuir para o desenvolvimento dos futuros professores, de modo a se ter, futuramente, um procedimento plurilíngue no ensino de língua inglesa também.

É sempre um desafio trabalharmos com língua estrangeira no contexto educacional do Brasil, visto que ainda existe uma série de dificuldades, inverdades e crenças criadas pelos próprios estudantes, envolvendo o sentimento de nunca ser capaz de aprender diferentes línguas, sobretudo no caso do inglês. Entretanto, certamente, cabe ao professor fazer com que o aprendiz compreenda e tome consciência da importância de conhecer a língua do “outro”, sobretudo o mundo plural no qual estamos inseridos.

A partir dessas constatações, a intercompreensão de línguas românicas (ILR ou, simplesmente, IC: intercompreensão) vem sendo discutida e confirmada como estratégia didática fundamental na construção de diferentes planos e métodos para o ensino de línguas. No entanto, muitos alunos de Letras (Língua Inglesa) ainda não conheceram e/ou utilizaram tal ferramenta em suas aulas na universidade e nas possíveis escolas onde trabalham.

¹⁰⁵ Trabalho realizado sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (POS-LE/UFCG)

Nessa conjuntura, identificamos a IC como um caminho possível para possibilitar a aprendizagem/sensibilização de mais de uma língua/cultura estrangeira, além de dar um significativo suporte para um aprendizado da língua inglesa de modo a se perceber menos obstáculos nessa aprendizagem. A intercompreensão, definida como “desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes” (CAPUCHO, 2004, p. 86) atenta para a relevância da utilização dessa ferramenta numa situação real de comunicação.

Nesse sentido, considerando a necessidade de dar suporte para que o aprendiz tenha contato com diferentes línguas/culturas e, ainda, pensando na obrigatoriedade do ensino da língua/cultura africana e afro-brasileira, preconizado pela Lei 10.639/03 que propõe diretrizes para valorizar o ensino da cultura africana e afro-brasileira no Ensino Básico, enquanto instrumento contra a discriminação, identificamos também na IC um importante caminho metodológico para se trabalhar tais questões.

Em se tratando do contexto africano, encontramos uma diversidade de línguas de raiz românica, tais como o espanhol, francês, italiano e o português, adotadas como oficiais em vários países. Sendo assim, a interculturalidade e a pluralidade sócio-cultural presentes nesse continente é rica e pode, portanto, contribuir para a aprendizagem da língua inglesa através da intercompreensão, que surge como uma estratégia didática a ser abordada no ensino de línguas.

Dessa forma, intentamos analisar canções originárias daquele continente, nos idiomas inglês, espanhol, francês e português, visto que acreditamos que além de proporcionar para o aluno o contato com o texto e a arte africana, elas podem despertar o conhecimento de estruturas lingüísticas que contribuirão para o ensino de Inglês.

A intercompreensão na África: Diversidade linguística e cultural na aprendizagem de Inglês

Considerando a África como um espaço de natureza plurilíngue e pluricultural, discutiremos sobre a importância de se pensar nesse continente como estímulo à aprendizagem da língua inglesa a partir da Intercompreensão de línguas românicas.

A diversidade linguística e cultural presente na África é algo muito forte. Portanto, ratificando essa assertiva, pode-se dizer que é fator de extrema relevância considerar que “em contextos multilíngues, o conhecimento de línguas e culturas poderia melhorar a capacidade de os cidadãos se comunicarem entre si e ampliar as possibilidades de contato e cooperação recíproca”. (CAROLA; COSTA, 2014, p. 100).

Com o olhar voltado para essa interação social indispensável, as oportunidades do intercâmbio de conhecimento enfocando-se o continente africano são constantemente necessárias, sobretudo, quando percebida a importância e as particularidades de cada língua, enquanto elemento fortemente evidenciado entre os sujeitos. Acerca dessa interação plurilíngue para o ensino de línguas, identificamos que “essa diversidade é vista de forma positiva, tendo um impacto positivo na comunicação”. (MELO-PFEIFER, 2014, p. 11).

Nesse sentido, no campo das discussões sobre o ensino/aprendizagem de línguas, a pluralidade presente na África é vista como ponto decisivo e referencial para o trabalho que buscamos desenvolver com a intercompreensão nas aulas de ILE. Através dessas prerrogativas, “articular e inter-relacionar conhecimentos seriam condições básicas para uma educação pertinente na ‘era planetária’.” (CAROLA; COSTA, 2014, p. 103). Considerando, assim, a necessidade de “articular e inter-relacionar conhecimentos”, entendemos que a IC pode dar um importante suporte para o ensino do ILE, pelo prisma da diversidade linguística e cultural e, por esse viés, pode-se atentar para a Lei Federal 10.639/03, mesmo em aula de língua inglesa, ressaltando-se que, existem inúmeros possíveis diálogos entre o Brasil e o continente africano.

Nesse sentido, o diferencial de se trabalhar o ensino da língua inglesa pelos caminhos da África anglófona, prioritariamente, está justamente no fato de os sujeitos daquele continente estarem inseridos em um contexto onde o intercâmbio linguístico acontece frequentemente, visto que ali existem diversas línguas, desde aquelas da neocolonização: inglês, francês, espanhol e português, além das línguas africanas como o Swahili, Hausa, Yoruba, Bantu, Laal, Shabo e Dahalo, só para citar algumas. Na realidade, pode-se dizer que naquele continente há imenso patrimônio linguístico-cultural, considerando-se a grande quantidade de sujeitos bilíngues e trilíngues; e, a partir dessa visão, pode-se assegurar que se trata de um continente multilíngue, logo, propício para a intercompreensão.

O Brasil é um país pluricultural e tem se aberto para as novas necessidades de interação multilíngue em contextos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, tudo parece ainda estar engatinhando e “é necessário que a IC seja oficialmente reconhecida e integrada nos programas, seja enquanto competência transversal em qualquer aprendizagem linguística, seja enquanto abordagem metodológica específica.” (CAPUCHO, 2010 p.108).

É nesse sentido que buscaremos trazer para o contexto do ensino de línguas, a intercompreensão pelo olhar da África, para que a partir dela os aprendizes possam atentar para o fato de que lidar com o diferente já seria, por si só, forte instrumento de reconhecimento das particulares não só das expressões linguísticas de outros idiomas e de outras culturas, mas, sobretudo, da capacidade de se inter-relacionar com o “outro” de forma dinâmica e positiva.

As canções africanas, o curso e a intercompreensão nas aulas de inglês

A utilização de ferramentas que aproximem o aluno do professor e, por consequência, da aprendizagem de línguas é, por certo, uma das grandes aliadas no ensino de línguas. Trabalhar com a proposta plurilíngue, mais especificamente com canções africanas em idiomas como Português, Francês e Espanhol, por exemplo, poderá permitir que os aprendizes estejam em contato com o diferente e se sintam instigados a desenvolver suas aptidões na aprendizagem do inglês a partir da relação com outras estruturas linguísticas, inclusive a da sua própria língua, inserida em um contexto diferente. Fazemos essa assertiva, pois a intercompreensão “é um dos meios que favorece a construção de uma competência comunicativa plurilíngue e privilegia a questão da interação social (...)”. (CAROLA; COSTA, 2014, p. 101)

Assim, a interligação do inglês com essas outras línguas irá expor o aluno a contextos e estruturas de línguas diversas, fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma mais natural, comunicativa e inovadora. Além disso, é válido pontuar que “fruto das relações e das interações que se estabelecem na mente do sujeito plurilíngüe, as aprendizagens lingüísticas interagem entre si, o que torna as comparações lingüísticas

Para a geração dos dados da nossa pesquisa, trabalharemos, em um primeiro momento, a partir de um projeto de ensino que inclui a criação de um curso de extensão com duração de 30

(trinta) horas, o qual terá como título *O inglês através de canções: uma proposta com o olhar para a África*. Intentamos ofertar o curso para que possamos realizar a intervenção com um grupo de estudantes de Letras-Inglês da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), bem como de outras instituições, caso haja alunos matriculados com o objetivo de participar do curso proposto.

No curso, trabalharemos com as Letras das Canções africanas das cantoras Mirian Makeba (cantora da África do sul, conhecida como Mama África). As canções são intituladas: *One more dance, Can't cross over, House of the rising sun, Africa is where my heart lies, Mas que nada*. Além de trabalharmos as letras da Mirian Makeba no curso, traremos algumas canções de outras africanas em outras línguas com o objetivo de sensibilizar os professores em formação para o conhecimento de outras línguas. Dessa forma, atentaremos para a importância de perceber não apenas o inglês como foco dessa troca intercultural.

Nas letras dessas canções, encontraremos um vocabulário vasto de palavras que poderão ser bem trabalhadas na sala de aula, relacionando a língua inglesa às línguas românicas. Ademais, os assuntos que abordaremos a partir delas, proporcionarão uma diversidade e um intercâmbio cultural muito rico para os aprendizes.

Nesse íterim, objetivando enriquecer ainda mais a nossa proposta, sugeriremos que as letras das canções sejam interpretadas e cantadas pelos alunos. Apresentaremos esse procedimento com o intuito de ensinar a língua inglesa de modo lúdico, proporcionando experiências múltiplas e levando-os a vivenciar momentos plurilíngües dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, utilizaremos, como principais instrumentos de coleta de dados, questionários, atividades de Intercompreensão, que serão abordadas junto às canções na intervenção, além dos registros e das descrições das atividades que desenvolveremos e que serão registradas em um diário de campo. Consideramos que dessa forma poderemos realizar a análise dos dados coletados e respondermos, conseqüentemente, a nossa pergunta de pesquisa. Os resultados serão analisados sob a ótica dos estudos da IC, fundamentada por pesquisas de Alas-Martins (2014), Capucho (2010), Melo-Pfeifer (2014), Doyé (2005), dentre outros.

Considerações Finais

Consideramos que além da proposta de trabalhar com a intercompreensão, o nosso trabalho trará uma busca pelos diálogos interculturais, o que ampliará os conhecimentos dos formandos na relação com os diferentes contextos, diferentes culturas e outras formas de aprendizagem a partir do contato com o “outro”. A partir das respostas obtidas com a intervenção entre os participantes do curso de extensão intentamos identificar a importância da IC para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

Assim, buscaremos verificar de que forma a intercompreensão e a proposta plurilíngue contribuem para o desenvolvimento sócio-cultural do professor em formação inicial de ILE e analisar como a interculturalidade e toda pluralidade africana se constituem como importantes vieses para o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no contexto exolingue.

Referências

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngüe. In: *Revista Moara*, n. 42, 2014, p. 117-126, Estudos linguísticos.

ANDRADE, I. A.; ARAÚJO & SÁ, M. H. Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projeto ILTE. In: *Séminaire International l'Intercompréhension entre langues voisines*, 2006.

CAPUCHO, Maria Filomena. Ciência, ideologia, intervenção: a intercompreensão para além das utopias. In: *Synergies Europe*, n. 05, 2010, p. 101-113

CAROLA, C.; COSTA, H. A. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngüe para pré-universitários. In: *Revista Moara*, n. 42, 2014, p. 99-116, Estudos linguísticos.

DOYÉ, P. *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, Intercomprehension*. Strasbourg: Council of Europe, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: *Conversas sobre iniciação científica*. São Paulo: Editora Alínea, 2003, p. 61-73.

IZARRA, Laura P. *Historicizing the English Text. The teacher's magazine*. Año II. N. 37, 2002:21, ISSN 1514-142X.

MELO-PFEIFER, S. Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: a study of multilingual chat-rooms. In: *International Journal of Multilingualism*, vol. 11, n. 1. Universidade de Aveiro, 2014.

MELO-PFEIFER, S. ARAÚJO e SÁ, M. H. SANTOS, I. As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: Um olhar sob o percurso da didática de línguas a partir da intercompreensão. In: *Cadernos do LALE*, Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011, p. 33-55

APLICAÇÕES DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Nathalia Niely Tavares Alves (PET-Letras/UFCG)
Diana Barbosa de Freitas (PET-Letras/UFCG)
Jéssica Pereira Gonçalves (PET-Letras/UFCG)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG/Orientadora)

INTRODUÇÃO

Quando se pensa no ensino de línguas, muitas são as discussões a respeito das melhores metodologias que auxiliam no processo de aprendizagem. Sendo assim, uma das práticas que tem se destacado, mostrando-se relevante no campo do ensino de línguas, é a noção de intercompreensão. Estudiosos da área asseguram que essa noção não é recente, entretanto, do ponto de vista da reflexão teórica e da sua aplicação em contextos reais de aprendizagem das línguas, ela só surgiu no decorrer dos anos 90 do século XX (CAPUCHO, 2008).

E o que seria, de fato, pensar o ensino de línguas pelo viés da intercompreensão? A Intercompreensão de Línguas Românicas (doravante ILR) decorre de processos de comunicação plurilíngue desenvolvida espontaneamente, quando somos confrontados com uma língua estranha ou desconhecida. Voltando-nos para práticas didáticas de ILR, percebemos que a metodologia adotada se pauta na compreensão entre as línguas através da assimilação de palavras, termos e expressões que se aproximam entre as línguas românicas.

Sabendo que as línguas românicas são constituídas por um conjunto de línguas oriundas do latim, a exemplo do português, espanhol, italiano, francês, romeno, rético, galego, provençal, catalão, sardo e dalmático, enquanto estudantes, particularmente, da língua portuguesa, e tendo em vista o pressuposto da noção de ILR, inquietamo-nos com a seguinte problemática: é possível a aplicação da intercompreensão em aulas de língua portuguesa?

Assim, com base nessa pergunta de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho é investigar quais atividades de leitura podem ser inseridas em aulas de língua portuguesa pelo viés da intercompreensão. Especificamente, buscamos i) apontar exemplos de atividades de leitura que

propiciem o trabalho com a intercompreensão; ii) identificar estratégias metodológicas pertinentes para o ensino de leitura tendo em vista a ILR; e, iii) analisar de que forma o trabalho com a ILR auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades no que se refere à leitura dos alunos. Para tanto, apoiamo-nos nas contribuições teóricas de Capucho (2008), Campelo et al (2014) e Matos et al (2011).

Além desta introdução, no primeiro momento deste trabalho evidenciamos os aspectos metodológicos que nortearam nossa pesquisa. No segundo momento, faremos discussões teóricas tanto sobre a noção de intercompreensão quanto sobre sua importância para o ensino de línguas. No terceiro momento, faremos propostas metodológicas para o ensino de intercompreensão. E, por fim, teceremos breves considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida.

METODOLOGIA

Esta pesquisa enquadra-se na perspectiva qualitativa, pois objetiva apresentar estratégias metodológicas, textos e atividades que os professores de língua estrangeira e língua portuguesa possam utilizar em suas aulas de leitura. No decorrer deste trabalho, proporemos o ensino com textos literários curtos, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, como fábulas e músicas, e com tirinhas, gêneros curtos e que, geralmente, despertam a atenção dos alunos.

A escolha por textos ficcionais se deu por acreditarmos que é fecundo associar o ensino de línguas com o de literatura, pois aqueles que conseguem ler e interpretar um texto literário, com todas as características que lhe são próprias, provavelmente terá mais capacidade de ler e interpretar textos de qualquer outro âmbito com mais criticidade. Propomos um trabalho de comparação entre textos escritos em três línguas que são próximas ao português, por virem da mesma família, a das línguas românicas: o espanhol, o italiano e o francês.

Nosso trabalho divide-se em dois momentos centrais: no primeiro, exporemos algumas reflexões cunhadas por teóricos que discorrem sobre a Intercompreensão e sobre a sua importância no ensino de línguas. No segundo, apontaremos caminhos possíveis para o professor levar a intercompreensão para a sala de aula, para isso, indicaremos textos, atividades e estratégias que provavelmente lhe auxiliarão.

A INTERCOMPRESSÃO: O QUE É E SUA IMPORTÂNCIA

Ao se pensar na intercompreensão, devemos levar em consideração dois fatores primordiais. O primeiro é que esta noção é um legado prático que remonta há vários séculos, ou seja, há bastante tempo se pratica a intercompreensão. O segundo fator se refere à inovação da didática que esta área vem proporcionando no decorrer das últimas três décadas. Pautando-se numa visão de comunicação plurilíngue, Capucho (2008) assegura que

foi necessário que o plurilinguíssimo dos cidadãos europeus se tornasse uma prioridade política para que a noção retivesse a atenção dos investigadores e os primeiros projetos de cooperação se debruçassem sobre esta capacidade “natural” de utilizar a sua língua e compreender a dos outros no contexto de encontros plurilíngues (CAPUCHO, 2008, p. 2)

Neste sentido, nos meandros da década de 1990 vemos se começa a aparecer a noção de plurilinguismo, surgindo, assim, diversos projetos com o intuito de apresentar variadas abordagens de propostas que determinaram a evolução da ILR. Acerca desses projetos desenvolvidos em função da intercompreensão, Capucho (2008) nos diz que

No seu conjunto, será fácil distinguir tendências fortemente linguísticas (*stricto sensu*), como em *Eurom4*, pragmatolinguísticas (*Minerva*), tendencialmente didáticas (*Galatea*), ou apresentando separadamente uma vertente linguística e uma reflexão didática ; (*Eurocom Rom*); visando o desenvolvimento de uma competência parcial (*Galatea*), ou tomando essa competência como ponto de partida para a aprendizagem de competências produtivas (*Eurocom Rom*); partindo da frase (*Eurom4*, *Eurocom Rom* et *Iglo*), do texto (*Galatée*) ou do ato de fala (*Minerva*); assimilando ou não compreensão e produção (CAPUCHO, 2008, p. 2)

Em vistas desse emaranhado de abordagens, apenas em 2007, a partir da consciência da dispersão de perspectivas, organizou-se o Colóquio Internacional, em Lisboa. Nesse colóquio, compareceram diversos estudiosos da área com o intuito de partilhar suas concepções, e assim, descobrir pontos de encontro e de desencontro, “sobretudo tomando consciência que, tal como a Europa, os estudos de intercompreensão eram caracterizados pela “unidade na diversidade” Assim, este colóquio esteve na gênese da criação da primeira rede de cooperação em intercompreensão- a Redinter.” (CAPUCHO, 2008, p. 2).

A partir daí, vemos a emergir o diálogo e a colaboração entre diferentes escolas, pensando-se no respeito as suas diversas tendências, uma vez que se começou a discutir de forma construtiva os pontos de encontro, cruzamentos e reflexão.

Fazendo uma ponte com a ideia de ensino de línguas, notamos a importância do trabalho que envolve a ILR, pois através dessa metodologia podemos propiciar o desenvolvimento de competências, capacidades cognitivas e comunicativas dos indivíduos. Cabe ressaltar que tudo depende do aprendente, das suas motivações, do seu empenho e vontade, já que ele deve abrir-se à inovação metodológica dos seus conhecimentos e competências em línguas estrangeiras, dedicando parte do seu tempo à aprendizagem e da abordagem seguida. (CAPUCHO, 2008).

Quando o assunto é ensino de língua estrangeira nas escolas, a primeira língua que pensamos é o inglês e, em seguida, o espanhol, como se apenas o ensino dessas línguas fosse importante e/ou possível. O ensino da intercompreensão nos ajuda a ver as línguas estrangeiras de forma mais ampla, abrindo o leque para o ensino de outras línguas românicas como o italiano e o francês. No entanto, o professor, muitas vezes, é tomado pelo medo de investir em algo novo, sair da zona de conforto, inovar, isso é normal e próprio do ser humano.

Com o desenvolvimento das reflexões sobre a intercompreensão nas academias, começou-se a se pensar também na aplicação dessa metodologia no ensino básico. É uma perspectiva desafiadora para o professor, mas é, antes de tudo, um caminho possível. Mesmo que o professor não domine completamente as línguas utilizadas na metodologia da intercompreensão, ele poderá trabalhar com isso, pois a perspectiva da intercompreensão não é estudar as línguas em si, como acontece com os cursos de idiomas, mas desenvolver a capacidade de leitura e compreensão de línguas próximas ao português. Vejamos o que nos esclarece Campelo et al (2013-2014):

O conceito de intercompreensão é multifacetado e está ligado à ideia de compreender e de se fazer compreender numa situação que envolva idiomas e culturas diferentes onde os envolvidos fazem uso de sua própria língua e servem-se de estratégias variadas a fim de compreender o outro e de se fazer compreender, em uma dinâmica colaborativa. (CAMPELO et al, 2013-2014, p. 87)

Vemos que a perspectiva da intercompreensão é desenvolver estratégias de leitura para que o aluno possa compreender textos em línguas próximas à sua língua materna. Sendo assim, o ensino de intercompreensão pode auxiliar o aluno em todo o seu percurso de leitor, pois contribui para o desenvolvimento de capacidades e estratégias de leitura, como a ativação do conhecimento

prévio e a aproximação com as estruturas da sua língua materna. Além desse aspecto, é válido ressaltar que:

O estudo de línguas estrangeiras (LE) pode contribuir imensamente para o desenvolvimento humano, pois, a partir dele, também se pode obter o conhecimento do mundo e das práticas sociais. Daí a necessidade de se discutir o ensino de línguas e sua relação com a sociedade, sob o prisma da formação educacional de cada criança, haja vista que o acesso a outras culturas, quando não imposto, é um campo fecundo para novas ideias provocadoras de mudanças. A variedade alimenta o olhar, o pensar e o sentir. (CAMPELO et al, 2013-2014, p 89).

Como vemos, portanto, o ensino de línguas estrangeiras através da intercompreensão além de auxiliar no aprofundamento de estratégias de leitura, o auxilia na sua formação enquanto ser humano e sua relação com o mundo e com as demais pessoas.

INTERCOMPREENSÃO EM AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Conhecendo o que é intercompreensão e os benefícios que pode trazer ao estudante dessa área, é interessante ressaltar que em grande maioria dos trabalhos ligados à ela se restringem ao ensino de línguas estrangeiras, sendo menos recorrente a sua exploração por professores de língua materna. De acordo com MATOS (2011), a escola tende a assumir, atualmente, um posicionamento intelectual e integrador, de modo a suprir as lacunas de conhecimento de uma sociedade globalizada em que saber outros idiomas torna-se uma real necessidade, sendo insuficiente o saber apenas de sua língua materna.

Ao assumir essa posição a escola precisa adotar medidas que incluam em seu currículo atividades de intercompreensão de línguas românicas como parte do processo de aprendizado e do desenvolvimento de competências leitoras dos alunos. Havendo essa mobilização, os professores precisam ainda preparar-se para a exploração de conteúdos plurilíngues e todas as questões que lhe acompanham: culturas, ideologias, histórias, etc. Esse tipo de ensino deve encontrar seu lugar “no seio do projeto educativo” (MATOS *et al*, 2011) e para isso, deve considerar

os conhecimentos prévios dos alunos e sua transferência e rentabilização em situações de contatos linguísticos, o papel das atividades meta (linguística, cognitiva, comunicativa...) e a valorização das representações dos alunos

enquanto ferramenta de partida pedagógico-didático. (Melo & Santos *apud* Matos, Costa & Lemos, 2011, p. 23).

MATOS (2011) afirma que a intercompreensão também se estuda ao nível da língua materna com seus efeitos repercutidos a depender das “representações dos alunos, da didatização das atividades e do aproveitamento que delas o professor faz” (p.25) no intuito de desenvolver uma pedagogia plurilíngue. O mesmo autor afirma ainda que

embora a maioria dos estudos sobre a intercompreensão e o plurilinguismo se tenham desenvolvido no quadro da educação em LE, o espaço curricular da LM poderá ser um espaço não só de reflexão acerca da diversidade e de desenvolvimento da Competência Plurilíngue, como também de tomada de consciência do impacto do desenvolvimento dessa competência no domínio da LM e da criação de uma relação mais complexa e valorizadora com essa língua. (*idem*, p. 28)

Confirmando a competência do professor de língua materna, em nosso caso a língua portuguesa, quanto ao ensino da leitura e interpretação a partir dos estudos de intercompreensão, estabelecendo laços entre a língua e as demais que possam circundar o universo de conhecimento do aluno.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE INTERCOMPREENSÃO

Diante das considerações teóricas apontadas no tópico anterior deste texto, chegamos à conclusão de que a intercompreensão é uma metodologia interessante para ser integrada ao ensino básico, mas, podemos nos perguntar, como a empregaremos na prática de sala de aula?

Acreditamos que o mais importante é fazer com que não se entenda a intercompreensão como um ensino de tradução, por essa razão, o professor não deve se deter a ensinar os alunos a traduzirem os textos que forem levados, embora a tradução também seja necessária, o essencial é tentar compreender o que o texto está tratando. Para chegar a essa compreensão, o professor deve ajudar seu aluno a despertar estratégias de leitura, pois como nos afirmam Lombarde e Arbolea (s/d):

no momento da leitura, o leitor, alicerçado em conhecimentos prévios, constrói sentidos, forma novos conhecimentos, que ampliam seus quadros de referência. Devido a esses elementos e à sua competência comunicativa, o leitor interfere no texto que lê, podendo privilegiar ou não certos trechos de um texto que

condizem ou não com a sua visão de mundo e com seus dados de experiência. Dessa forma, um texto terá leituras diferentes. (LOMBARDI; ARBOLEA, s/d, p. 2873)

Como vemos, a leitura não é apenas uma decifração do código linguístico, por essa razão, para se trabalhar a intercompreensão, não basta se prender ao código linguístico, mas sim a desenvolver uma leitura alicerçada nos conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer de sua vida. Para isso, não será necessária a tradução literal de todo o texto, destacar palavras chave, traduzir aquelas que estão mais próximas do português, a partir do ato das comparações, são estratégias necessárias para realizar esse tipo de leitura.

Para se iniciar o trabalho com a intercompreensão e, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, é interessante o trabalho com gêneros curtos como as fábulas, por exemplo. O professor pode iniciar seu trabalho levando uma fábula escrita em francês, italiano e em espanhol e levar os alunos a lerem essa fábula, iniciando através do destaque das palavras que se aproximam do português, depois de tentar ler em francês, em italiano e em espanhol, o aluno conseguirá perceber que ele consegue ler em língua estrangeira mesmo sem dominar os três idiomas em que os textos foram escritos, pois essas línguas possuem muitos traços em comum com a língua portuguesa, além do que não é necessário traduzir o texto em sua totalidade para que possa compreendê-lo. O professor pode começar seu trabalho com a fábula *A cigara e a formiga*, de La Fontaine, por ser uma fábula conhecida e, possivelmente, conhecida pelos alunos, além do fato de encontra-la facilmente nos sites da internet.

Outro gênero que pode ser trabalhado em sala de aula tanto no ensino básico quanto no ensino fundamental é a música. O professor pode levar as letras das músicas em francês, italiano e espanhol, ou escolher apenas um desses idiomas para ser estudado. São muitas as músicas infantis e de adultos que o professor terá acesso no próprio canal do *Youtube* e que apresentam versões em outros idiomas. O trabalho com as músicas possibilita também trabalhar com as suas versões em vídeo, o que contribui com que os alunos tenham a interpretação do recurso visual também, o que poderá ajuda-lo em sua leitura.

É interessante que o docente realize atividades de interpretação com os alunos, para certificar se eles conseguiram compreender os textos apresentados. As atividades devem explorar mais do que a decifração do código linguístico, pois, a leitura é uma prática social e que envolve

muito mais do que apenas o linguístico. Relacionar o que é retratado nos textos com a realidade é um percurso possível e que revela a função social da leitura.

O recurso da comparação é uma estratégia metodológica necessária para que se possa realizar a intercompreensão dos textos, sendo assim, é interessante que os professores destaquem as palavras que se assemelhem com o português, no caso da fábula *A cigarra e a formiga*, o professor pode destacar as palavras “cigarra” e “formiga”, que são muito próximas ao português nos três idiomas, vejamos: em francês temos: “Cigale” e “fourmi”, em italiano: “cicala” e “formica” e em espanhol: “cigarra” e “hormiga”. Vemos que, a partir da compreensão dessas palavras presentes já no título, os alunos poderão ter uma compreensão do que tratará o texto, se eles tiverem esse conhecimento prévio, mas caso não tenham, a leitura também poderá ser realizada, com a ajuda do professor.

O conhecimento em intercompreensão pode ainda ser uma possibilidade para o trabalho interdisciplinar entre professores de diferentes idiomas em união com o professor de língua portuguesa de modo que os conhecimentos da língua materna possam contribuir para o aprendizado das línguas estrangeiras e vice-versa. Podemos citar, por exemplo, o estudo comparativo entre textos curtos, como tirinhas ou músicas para, além de atividades já citadas, o aluno possa compreender as aproximações entre as línguas espanhola e francesa com o português, estes sendo mais recorrentes no ensino básico.

A partir de uma intercompreensão linguística, o aluno poderá aplicar seus conhecimentos de mundo na exploração dos significados dos materiais em outras línguas, ao passo que o professor, pode ainda, direcionar essa compreensão para o aprendizado de conteúdos específicos, como as terminações para a conjugação de verbos regulares ou irregulares a partir da semelhança com a língua espanhola, ou outros assuntos que possam dar ao aluno uma compreensão ampla das línguas a que tem contato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente trabalho constatamos que é possível a aplicação da Intercompreensão de Línguas Românicas ao ensino de língua portuguesa através de propostas interdisciplinares. E

que estas, por sua vez, não se constituem uma possibilidade, mas uma necessidade do ensino numa sociedade globalizada que torna acessível o contato com outras línguas por meio de mídias (redes sociais, sites, etc.), como também, exige o conhecimento de línguas dominantes para o mercado de trabalho.

O professor de língua portuguesa, como a referência no ensino da língua materna e principal responsável por atividades direcionadas à leitura e interpretação, pode, assim, através de propostas metodológicas realizadas em conjunto com profissionais de outros saberes, articularem as atividades de intercompreensão no desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos. Sendo assim, o professor de língua portuguesa pode ser contribuinte no processo de intercompreensão de línguas românicas em seu caráter multidisciplinar, multicultural e plurilíngue, estabelecendo as relações necessárias para um melhor aproveitamento no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CAMPELO, Cristiane Mais; FERNANDES, Iane Licurgo Gurgel; ROCHA, Taíse Ferreira da. **A intercompreensão na educação básica:** vivências em sala de aula com crianças de 5º ano de escolas municipais de Natal/RN. Recife: Revista Ao pé da Letra. 2013-2014. Disponível em: http://www.revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/Francophonie%202013-2014/Especial-Francofonia-PT-Cristiane-Maia_Iane-Licurgo&Taise-Ferreira.pdf. Acesso em 16/Set/2.016.
- LOMBARDI, Roseli Ferreira; ARBOLEA, Tania Aparecida. **Estratégias de leitura nos parâmetros curriculares nacionais.** Disponível em: www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_347.pdf. Acesso em: 18/ Set/2016.
- MATOS, Margarida Paula; COSTA, Carrington da. LEMOS, Delícias de. **A Língua Materna Revisitada através de práticas de Intercompreensão.** Universidade de Aveiro: Departamento de Educação, 2011.

Grupo de Discussão 21:

ESTUDOS DISCURSIVOS

O MAL-ENTENDIDO COMO “GATILHO” DE HUMOR EM TEXTOS DO GÊNERO TIRINHA

Josimere Maria da Silva (IFAL)
Ana Paula Ferreira (FAFIRE)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

De acordo com Charaudeau (2008, p. 52), todo ato de linguagem “materializa-se” a partir de circunstâncias específicas do discurso, realizando-se na confluência dos processos de produção e interpretação que são encenados por entidades desdobradas em sujeitos de fala – sujeito enunciador (EUE) e sujeito destinatário (TUD) – que só existem na e pela linguagem, e sujeitos agentes – sujeito comunicante (EUC) e sujeito interpretante (TUI) – também chamados *testemunhas do real*, por terem uma existência anterior à situação de comunicação.

Assim, ao proferir uma mensagem, o EUC cria para si uma imagem de destinatário – TUD – e calcula que haverá entendimento daquilo que será dito. No entanto, nem sempre o TUD corresponde ao real sujeito de interpretação – TUI – que, por sua vez, pode interpretar a mensagem de uma maneira que não é a esperada pelo locutor. Por outro lado, o TUI, a partir da situação discursiva, fabrica uma imagem do EU – EUE – que pode corresponder ou não a imagem que o EUC pretendia transmitir no momento em que proferiu seu discurso.

O autor elenca, ainda, algumas possíveis causas desse não-entendimento na mensagem: o sujeito interpretante pode não compreender os efeitos discursivos provocados pelo sujeito comunicante; o sujeito comunicante pode deixar transparecer em seu ato comunicativo evidências que não eram de sua intenção transmitir; o sujeito interpretante pode não ter consciência do contexto sócio-histórico em que se deu o ato comunicativo (CHARAUDEAU, 2008, p. 57).

A significação de uma elocução, segundo Dascal (2006, p. 326-327), é estruturada como uma cebola. O autor argumenta que há diversos fatores que compõem as ‘camadas’ de significância: fatores internos – relacionados ao ‘conteúdo proposicional’, geralmente, tratados

pela semântica; fatores mais externos- relacionados às implicaturas conversacionais, e tratados pela pragmática; camadas ‘intermediárias’-forçasilocucionárias, nas quais não há consenso se pertencem à semântica ou à pragmática. Na situação comunicativa, essas camadas articulam-se e qualquer falha que se apresente nos mecanismos de interação entre elas pode levar a uma comunicação conflituosa.

De acordo com o mesmo autor, o mal-entendido pode surgir em qualquer uma das referidas camadas, bem como em qualquer um dos níveis da linguagem: fonético, sintático, lexical, semântico e pragmático. Além do mais, podem advir de alguns fatores, denominados “‘gatilhos’: estrutural, relacionado ao falante, ao interlocutor e à interação entre eles” (DASCAL, 2006, p. 316). Desse modo, o mal-entendido pode ser resultado de problemas nos meios utilizados para a comunicação, bem como nos propósitos comunicativos.

Assim, compreender o dito implica em conhecer as regras do jogo da linguagem. Wittgenstein (*apud* ARAÚJO, 2004, p. 110) explica que a compreensão da linguagem, assim como a de um jogo, não consiste apenas em um estado de consciência que acompanha as sentenças da língua, mas na habilidade de calcular. Tanto quem produz um enunciado, quanto quem o interpreta, realiza cálculos para que haja entendimento no processo comunicativo. Para o autor em questão, o significado de uma palavra equivale ao seu uso no jogo, é parte natural das *ações*¹⁰⁶ humanas. Só as circunstâncias discursivas podem determinar se uma palavra tem um ou outro significado.

Postulando que todo ato de dizer é um fazer – teoria dos performativos –Austin desenvolve e sistematiza a sugestão wittgensteiniana de que a linguagem se esclarece através da ação, e elabora a teoria dos atos de fala: ato locucionário (ato *de* proferir algo), ato ilocucionário (ato que se realiza *no* proferir algo) e ato perlocucionário (ato que se realiza *com* o proferir algo) (PENCO, 2006, p158). Os três referidos atos nada mais são que abstrações que analisam o fato de que o locutor, ao proferir alguma sentença (ato locucionário), o faz com certa “força ilocucionária” e com a intenção de produzir no ouvinte um determinado efeito (ato perlocucionário) (COSTA, 2007, p. 48). Quando a intenção do falante é frustrada e ele, por algum motivo, não consegue atingir o seu ouvinte, a comunicação é comprometida e se estabelece, então, o mal-entendido.

¹⁰⁶Grifo nosso.

Os quadrinhos, o mal-entendido e o humor

A história dos quadrinhos marca longa data. Há quem defenda o início de sua existência já nas artes rupestres. Todavia, considerando-se o processo de evolução do gênero, é no século XX, com a consolidação dos jornais, que esses textos encontram “o veículo ideal” para sua expansão e diversificação, como defende Mendonça (2002).

Segundo a autora, “as HQs revelam-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange ao seu funcionamento discursivo” (MENDONÇA, 2002, p.195), o que dificultaria a sua categorização dada a possibilidade de múltiplos enfoques. Mesmo assim, conclui, que “Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas” (CIRNE *Apud* MENDONÇA, 2002, p.195).

Porém, a definição de Cirne é vista por Mendonça como incompleta ou ineficiente, visto que, por partir de uma perspectiva semiótica, “deixa de salientar questões pertinentes ao modelo teórico dos gêneros textuais” (MENDONÇA, 2002, p.195). E sob esta perspectiva dos gêneros, defende que se trata de textos do gênero narrativo, sim, mas que apresenta certa *heterogeneidade tipológica* que os fazem abarcar, “além das sequências narrativas, sequências características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva” (MENDONÇA, 2002, p.195).

É essa heterogeneidade característica dos quadrinhos que permite, segundo Mendonça, uma relação múltipla entre esse gênero e toda uma gama de outros campos, como o cinema e os desenhos animados, por exemplo. Quanto à relação entre a fala e a escrita, Mendonça defende, a partir de Marcuschi, que “as HQs realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala” (MENDONÇA, 2002, p.196), o que justifica a opção deste trabalho em analisar tirinhas – um dos gêneros pertencentes às HQs – enquanto situações simuladas de interação verbal entre sujeitos de linguagem (fictícios).

Retomando a noção de “funcionamento discursivo”, apontada acima: como são textos que tentam reproduzir situações de interação linguística faladas, geralmente as tiras apresentam a linguagem do cotidiano e retratam situações corriqueiras retratadas pelas personagens através de uma linguagem informal evidenciada por recursos como “a presença constante de interjeições,

reduções vocabulares, etc.” São textos cuja “concepção é de base escrita, pois os chamados ‘guiões’ [...] precedem a quadrinização [...]” e que, por isso, permitem autores como Eisner “pregar a supremacia da narrativa verbal sobre o desenho na criação dos quadrinhos” (MENDONÇA, 2002 p. 196). Quanto à caracterização das tirinhas, cabe a defesa de Mendonça (2002, p. 198), a seguir:

As tiras são um tipo de HQ mais curta (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser seqüenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão datadas como a charge.

Mas o que mais interessa agora é a subdivisão das chamadas tiras fechadas, citadas acima. Segundo Mendonça (2002, p.198), elas dividem-se:

[...] em dois subtipos: a) as tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) as tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens.

São essas estratégias discursivas características das tiras-piada que permitirão o entrecruzamento da teoria do mal-entendido com os gatilhos do humor nos textos analisados a fim de compreender como se dá esse processo de produção do riso.

Ainda discorrendo sobre a caracterização do gênero, Mendonça (2002, p. 200-201) se propõe a definir a HQ “[...] como um gênero icônico ou icônico-verbal cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro” e que apresenta os desenhos, quadros e balões como elementos típicos. No caso específico das tiras, sua preferência e/ou aceitação seria justificada por dois motivos: “a economia de espaço”, visto que são textos publicados, inicialmente, em jornais; e “o acesso à narrativa completa numa mesma edição”, atendendo ao gosto do público leitor que não teria tempo para acompanhar uma narrativa seriada em vários episódios. Quanto à distribuição desses textos, as publicações atuais têm mostrado que sua localização depende do público-alvo, podendo compor seções diversificadas de revistas, ou, no caso dos jornais, compondo a seção de

lazer, atendendo a um público específico. Mas saliente-se que no século XX ganharam espaço próprio para publicações e já podem ser encontradas em livros.

As temáticas das HQs são também muito diversificadas. Porém, algumas “demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas a um público ‘iniciado’ nos enredos de suas personagens”. Por outro lado, esses textos passaram a compor livros didáticos, a partir da década de 1990, embora compondo seções “menos ‘importantes,” (MENDONÇA, 2002 p.203). Porém, defende-se aqui que atualmente isso já tem mudado. Vários livros didáticos trazem HQs em seções principais abordando questões linguístico-textuais diversas e também importantes. Algo plausível e já defendido por Mendonça quando sugere que é possível “explorar as HQs como se faz com qualquer gênero, atentando-se para os recursos diversos de seu funcionamento” (MENDONÇA, 2002, p.203).

O humor é um desses recursos componentes das tiras-piada e se configura num importante elemento para sua constituição. Mendonça defende que “descobrir as estratégias discursivas usadas nas tiras humorísticas ou, em outras palavras, descobrir como se faz graça, pode ser, de fato, assunto muito sério [...]” É aí que entra o mal-entendido: um recurso que pode ser visto como uma dessas estratégias geradoras do humor, que apresenta certas complexidades e, conseqüentemente, exige determinadas habilidades dos sujeitos de linguagem para que a situação de comunicação se encaminhe no sentido de que o riso realmente se estabeleça.

Ressalte-se aqui a interação existente entre a tira-piada e o seu leitor. Curiosamente, o humor presente na tira se estabelece no leitor, uma vez que este tenha a capacidade de compreender a situação retratada no texto. Como se trata de um texto curto, geralmente a tira termina quando se estabelece a *chave* geradora do riso. Nesse caso, o riso se materializa no leitor, pois, na tira não há espaço para mostrar uma possível reação do(s) interlocutor(es). Agora, talvez se possa defender aqui, que este leitor se transpõe para dentro da situação de interação vivida pelos personagens da tira, configurando-se num outro interlocutor que não participa verbalmente da interação, mas que tem papel fundamental porque nele se materializa o riso.

Tem-se, pois, nas tiras-piada, um espaço privilegiado para a configuração do fenômeno do mal-entendido e acredita-se haver no mal-entendido um recurso linguístico, por si só, estreitamente relacionado ao riso. Na junção destes é que se identificou o espaço propício para realizar esta análise linguístico-discursiva. Em suma, este é o espaço em que se tentará encontrar a materialização do mal-entendido: as “tiras-piada”. Segundo Mendonça (2002, p. 198), espaço

“em que o humor é obtido por meio de estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral”.

Como objetiva-se neste trabalho identificar o mal-entendido como um recurso gerador de humor, torna-se pertinente aqui discorrer sobre o que diz Possenti acerca deste último. O autor se debruça sobre a temática do humor ressaltando a escassez de estudos direcionados a tal tarefa. Seguindo as ideias de Raskin, defende que “a linguística explica o ‘como’ e não o ‘porque’ do humor” (POSSENTI, 1998, p.15). E se propõe, então, a “descrever as chaves linguísticas que são o meio que desencadeia o riso” (POSSENTI, 1998, p. 17). Como foram tomados como objeto de estudo algumas tiras nas quais identificou-se algum tipo de mal-entendido que se encaminha – ou que encaminha o leitor – para o riso, tomou-se a tarefa de identificar essas “chaves” nos textos analisados numa tentativa de compreender que gatilhos foram acionados para que se estabelecesse o humor nesses textos.

Possenti aponta, numa crítica a Chiaro, que a um analista de piadas cabe a tarefa de explicar, também, aquilo que julga óbvio, pois, “deveria lembrar-se que as coisas podem ser óbvias só para ele, ou para os que são, por algum título, seus pares” (POSSENTI, 1998, p.19). Além disso, há diversos fatores que contribuem para que uma piada não seja compreendida, entre eles, os linguísticos. Deve-se considerar que o que parece óbvio para uns, pode não o ser para outros, pois, compreender uma piada exige que se alcance o jogo linguístico acionado ao mesmo tempo em que os sujeitos envolvidos acionarão seus conhecimentos de mundo numa interação mútua; caso isto não ocorra, não haverá a compreensão e não se alcançará o riso.

Sobre a validade de se estudar piadas, Possenti expõe alguns argumentos: a) “só há piadas sobre temas que são socialmente controversos”; b) frequentemente “são relativas a domínios discursivos quentes”; c) “operam fortemente com estereótipos”; d) “veiculam discursos não explicitados correntemente”. Além disso, “são peças textuais que exibem com bastante clareza um domínio da língua de alguma forma complexo” (POSSENTI, 1998, p. 25-27). Essas razões todas mostram que a piada se apresenta como campo fértil à análise linguística. No caso, como já esclarecido, trabalhou-se especificamente com as tiras-piada e tomou-se como foco o fenômeno do mal-entendido, mas nem por isso deixou-se de perceber, quando pertinente, outros elementos relevantes ao entendimento do texto.

De acordo com o nível ou o mecanismo linguístico envolvido na piada, Possenti aponta alguns elementos que, se considerados, podem contribuir para sua compreensão. São,

inicialmente, os níveis linguísticos: fonológico, evidenciado pelo som produzido quando da pronúncia de determinadas palavras ou sentenças; morfológico, diretamente ligado ao anterior; lexical, voltado para as palavras em si e suas formas de escrita; sintático, perceptível na maneira como o sujeito organiza sua fala. Além destes, ou autor considera outros elementos como a dêixis, a pressuposição, a inferência, o conhecimento prévio, a variação linguística, e a tradução (POSSENTI, 1998, p. 32-35). A consideração desses elementos, segundo foi possível compreender acerca da discussão de Possenti, permite ao analista o reconhecimento do chiste, porque pode evidenciar a chave geradora do fator humorístico na piada. A maioria deles é que permite a construção de um recurso comumente recorrente nas piadas – o duplo sentido – responsável por provocar o riso.

Quanto ao humor, especificamente, o autor diz que “Todo efeito de humor é decorrente de que o enunciado do primeiro interlocutor tem um foco e a resposta é dada como se ele tivesse um outro”, numa espécie de “procedimento malicioso” daquele que responde ao tentar determinar ou restringir o escopo da fala de seu interlocutor para encaminhar a resposta desejada. Nesse caso, o leitor/ouvinte tem a seguinte tarefa: “perceber a diferença entre a mais provável interpretação do texto e a esperta seleção alternativa do interlocutor” (POSSENTI, 1998, p.56). O que se questiona aqui é a possibilidade da existência de um interlocutor sem essa visão maliciosa diante de um locutor que empregou mal um determinado jogo de linguagem, ou mesmo um outro que não estruturou bem seu discurso, gerando possíveis mal-entendidos. Nesses casos, como em tantos outros, é perceptível a possibilidade de se compreenderos mecanismos do humor por um outro viés que não somente o da atitude maliciosa de manipular o discurso do outro levando-o para a restrição do escopo de sua fala.

Em *Humor, língua e discurso*, Possenti apresenta duas colocações em relação aos textos humorísticos que aqui julgamos pertinentes. Ele defende que esses textos “guardam algum tipo de relação [...] com os diversos tipos de acontecimento” e que, geralmente “supõem que o leitor perceba algum jogo de linguagem [...]” neles inseridos (POSSENTI, 2010, p. 27). No primeiro caso, a compreensão exige o conhecimento desses acontecimentos; em situações em que esse tipo de conhecimento não se faça necessário, certamente outros fatores inevitavelmente serão mobilizados.

Para que haja o riso num determinado enunciado, é preciso que um “tal traço seja apresentado por meio de uma forma engenhosa, que, em geral de modo indireto, permite a

apreensão de um sentido que a sociedade controla [...] (POSSENTI, 2010, p. 51). Há aí o espaço para os estereótipos, fontes primeiras para as piadas mais diversas, segundo o autor.

É, pensa-se, nessa “engenhosidade” dos textos humorísticos que se evidencia um intervalo propício para o estabelecimento do mal-entendido. Daí que, alcançar a *camada* em que ocorre o mal-entendido num determinado discurso coloca-se como atividade primeira que permitirá o entendimento do humor como recurso expressivo em determinados contextos de uso da linguagem.

Possenti se preocupa em identificar elementos que permitam alcançar determinadas *chaves linguísticas* geradoras do humor. Nessa empreitada, ele toma de Bakthin a ideia de que “um texto se relaciona a uma esfera, tem uma construção composicional e um estilo” (BAKTHIN *apud* POSSENTI, 2010 p.103).

Assim, a piada é um gênero que circula na esfera do humor e que pode ser caracterizado a partir de Raskin quando este o define como um texto que deve apresentar dois *scripts* diferentes e que se opõem, ao mesmo tempo em que “não é uma comunicação *bonafide*”, além de apresentar um “gatilho” que pode levar de um *script* ao outro (RASKIN *apud* POSSENTI, 2010 p.104). Assim, cabe ao leitor/ouvinte identificar essas duas instâncias, representadas por *scripts* opostos para que possa ser levado através do gatilho aí acionado e, assim, alcançar a mensagem do texto. Caso contrário, ou o texto poderá ser considerado incoerente, se esse for o caso, ou será possível identificar possíveis “erros” no entendimento da mensagem; nesse caso, talvez, seja possível se identificar o estabelecimento do mal-entendido, caso em que, considerando-se as camadas de significância, torna-se possível saber onde surgiu o problema.

A seguir, a análise de alguns textos é apresentada com o intuito de exemplificar o que até aqui foi discutido. Partimos de diálogos retirados de algumas tiras- situações simuladas de comunicação – supondo-as conversas entre interlocutores situados em situações concretas de comunicação.

Análise do Corpus

Retomando Fillmore, Dascal (2006, p. 326-327) destaca que uma análise mais completa de uma elocução não pode ignorar nenhuma das ‘camadas’ de significância. Para dar conta disso,

o analista deve responder a quatro perguntas diretamente relacionadas ao sujeito emissor do discurso em questão: “I. O que ele disse?”; “II. Do que ele estava falando?”; “III. Porque resolveu dizer isso?” e “IV. Por que disse da maneira que disse?”, cada uma tratada por um ramo específico da Linguística e responsável por fornecer ao analista da linguagem pistas que o levem à identificação e compreensão do mal-entendido.

Paralelamente a esta colocação de Dascal, antes de iniciarmos nossa análise em si, tomemos a concepção wittgensteiniana de *jogos de linguagem natural* enquanto jogos que, por serem praticados em contextos, “podem ser concebidos como sistemas localizados de regras lógico-gramaticais determinadoras dos usos que nelas ocorrem” (COSTA, 2007, p. 40). É nestas regras que estão, pois, possíveis pistas para a identificação/entendimento do mal-entendido, já que elas dizem respeito, além dos *signos linguísticos*, “aos participantes do jogo, aos objetos, às ações humanas e ao contexto” (IDEM). Daí a conclusão de que devemos pautar nossa análise na observação não apenas dos enunciados, mas também de todo o complexo que envolve um ato comunicativo: elementos textuais, co-textuais e contextuais.

Vejamos, a partir de agora, uma breve análise de mal-entendidos em diálogos de personagens de quatro tirinhas, numa tentativa de identificar a camada de significância implicada em cada um deles.



I

Figura 1 - Mafalda

A conversa entre as personagens de Quino se encaminha para o esclarecimento de uma dúvida que Miguelito trouxe consigo da aula de língua – o que vem a ser “sujeito e predicado”. A

fala da garota pressupõe o esclarecimento dessa dúvida. No entanto, a resposta que Miguelito deu à pergunta feita por Mafalda evidencia um mal-entendido situado no “*gatilho*” relacionado ao interlocutor. O termo sujeito é empregado de forma a englobar significados diversos por cada um dos interlocutores a considerar o entendimento de cada um. Sujeito, para Mafalda, é um dos termos que compõe uma oração; “Esse lixo”, no caso. Já para Miguelito, o termo sujeito se situa num outro universo, aparentemente tomado com forte carga semântica negativa: aquele que é responsável por algo de errado que não deveria ter acontecido, mas aconteceu. O resultado é que há uma ruptura abrupta entre os interlocutores, há uma quebra na interlocução quando o mesmo sentido é utilizado em relação a dois referentes distintos.

Observe-se, pois, que a ruptura de que falamos está centrada na palavra sujeito e apenas se torna concreta a partir da resposta de Miguelito. Assim, temos algumas reflexões a fazer: a. Como pressupõe Charaudeau, nesse caso o TUD não corresponde ao TUI; ou seja, o sujeito interpretante – o Miguelito, que identifica o sujeito como o político responsável pelos problemas da cidade a qual administra, não corresponde ao sujeito destinatário ideal que Mafalda supunha ter – um Miguelito que pudesse compreender que o sujeito é alguém responsável pela ação indicada pelo verbo de uma oração qualquer. b. Mafalda calculou mal seu enunciado e gerou uma comunicação conflituosa no sentido de que o seu interlocutor não abstraiu de seu discurso aquilo que ela considerava relevante para o entendimento da mensagem. c. Não houve uma correspondência de informação entre os interlocutores, logo, a comunicação não aconteceu e surgiu o mal-entendido. d. Enquanto situação comunicativa que apresenta o “gatilho” referente ao interlocutor, esta, em questão, pode estar relacionada à segunda pergunta de Fillmore: “Do que estava falando?”, pois o termo “sujeito” apresenta dois referentes distintos situados em dimensões que não convergem para que a comunicação seja bem-sucedida. A resposta de Miguelito, que demonstra não saber do que Mafalda está falando, transporta o significado do termo sujeito, para um cenário totalmente arbitrário àquele do contexto de uso abordado pela garota.

II



Figura 2 - Aline

Temos agora uma situação comunicativa que envolve interlocutores que desempenham diferentes papéis sociais. A jovem Aline, de apenas vinte anos, e o terapeuta a quem confessa todas as aflições bem próprias de sua idade. Na situação comunicativa em análise, Aline expõe o seu maior problema: não poder assistir ao show de sua banda preferida. Absorvida pela esfera do momento – uma sessão de análise – e supondo ter toda a atenção do seu interlocutor, a garota automaticamente infere que ele está falando de um referente pertencente ao mesmo campo semântico – show musical – quando ele está falando, na verdade, de um referente que não faz parte do universo de Aline, e sim do seu – um problema físico, de saúde.

Nesse caso, temos um mal-entendido provocado por diferenças de papéis e, mais especificamente, por falta de interação entre os interlocutores. O fato de Aline supor que seu interlocutor estava falando de alguma banda quando pronunciou “angina de peito” pressupõe, por um lado, que ela desconhece a existência de tal doença e, por outro, que o terapeuta pressupõe exatamente o contrário, que ela sabe do que ele está falando. Tal mal-entendido relaciona-se com a primeira pergunta proposta por Filmore: “O que ele disse?”, uma vez que os interlocutores não partilham de um mesmo universo de conhecimento.

O mal-entendido, diante desse complexo, resulta numa falha no ato comunicativo. O efeito pretendido pelo interlocutor, o *ato perlocucionário*, não se concretiza se considerarmos que a colocação da garota não corresponde à expectativa do seu locutor visto que não se desdobra na reação oral correspondente ao esperado.

III

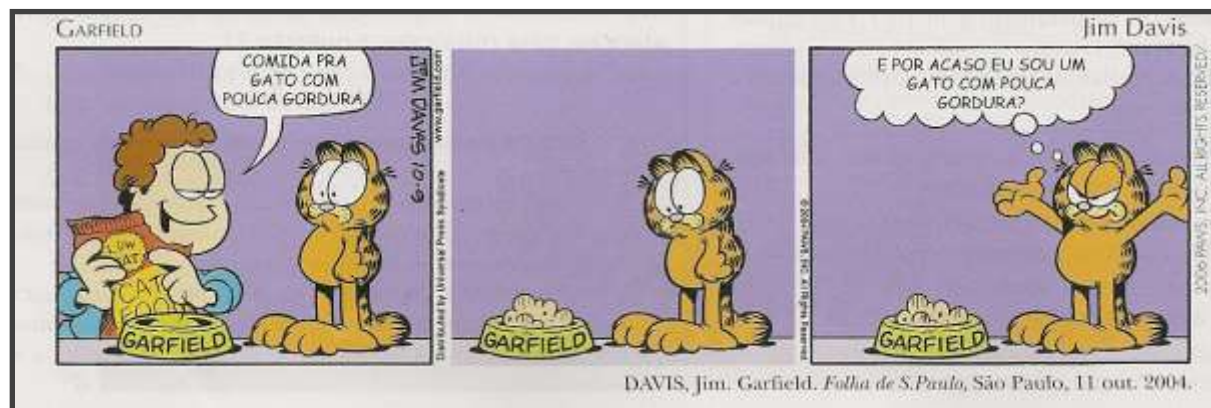


Figura 3 – Garfield

Analisemos aqui uma situação comunicativa que explicita um outro caso de mal-entendido: aquele provocado por questões estruturais. Ao posicionar a preposição “com” de maneira inadequada, John estabelece uma ambiguidade sintática, uma vez que o seu discurso permite que sejam feitas duas possíveis leituras: (1) “A comida tem pouca gordura” e (2) “Garfield tem pouca gordura”. O referido ato comunicativo apresenta um problema estrutural, como já citado, mas percebe-se também que houve um erro de cálculo por parte do falante ao produzir o seu enunciado, o que ocasionou erro, também, no entendimento por parte do ouvinte.

Sobre isso, Dascal (2006, p. 340-341) argumenta que para significar um enunciado, o locutor deve levar em consideração os possíveis mal-entendidos que o mesmo possa estabelecer e se há probabilidade do seu ato linguístico gerar ambiguidade. Na tirinha, John ignora essa regra do jogo linguístico e constrói uma sentença ambígua. Garfield, por sua vez, que é um gato extremamente egocêntrico e vaidoso por sua voracidade alimentar, interpreta o enunciado de acordo com a possibilidade (2), apontada acima, e sente-se até ofendido com a interpretação que faz do dizer do seu dono. Vale ressaltar, que esse componente emotivo que mobiliza uma interpretação e não outra compõe a ‘camada’ mais externa da significância, como nos mostra Dascal (2006, p. 333).

Assim, o sujeito comunicante constrói para si uma imagem de sujeito enunciador que não corresponde à imagem que o sujeito interpretante “visualiza”, e o ato perlocucionário esperado pelo locutor, a partir do seu ato ilocucionário, é frustrado e o dizer causa no interlocutor um efeito não esperado. Nesse caso, podemos recorrer à segunda pergunta de Filmore: “Do que estava falando?”, já que a maneira como o enunciado se estrutura não deixa claro se o enunciador está falando da comida ou do gato.

IV



Figura 4 - Recruta Zero

Segue mais um caso de mal entendido, agora, causado por erro de cálculo por parte do ouvinte. A construção discursiva do falante é bem clara quanto aos seus objetivos: saber se o colega, de fato, está mais gordo ou se essa ideia é falsa, se é produto da sua imaginação. Equivocado, o colega responde com uma outra pergunta absolutamente arbitrária ao contexto comunicativo: “Como a sua imaginação pode estar mais gorda?”, instaurando uma comunicação conflituosa.

Recorrendo a Filmore, essa questão está relacionada à terceira pergunta: “Por que resolveu dizer isso?”. Nesse caso, o mal entendido está situado no *gatilho relacionado ao interlocutor*, que não se mostra competente o suficiente ao entendimento da pergunta realizada pelo locutor. Dascal (2006, p. 328) afirma que quando a interpretação de um ouvinte “B” não corresponde a interpretação que um falante “A” esperava, pode surgir, então o mal-entendido. O TUi não foi capaz de fazer os cálculos adequados ao jogo, o que ocasionou a perda da “aposta” por parte do Euc. Não houve correspondência entre as percepções dos interlocutores, o que desencadeou uma comunicação mal sucedida. Assim, o ato perlocucionário pretendido pelo falante foi frustrado.

Considerações

Conhecer e usar adequadamente as regras do jogo de linguagem é condição essencial para o sucesso de um ato comunicativo. Wittgenstein ratifica essa afirmação quando explica que “compreender um enunciado é compreender uma linguagem. E compreender uma linguagem é compreender uma técnica”. Nas tirinhas analisadas, verificamos que sempre que um dos

interlocutores desrespeita ou não conhece as regras do jogo, o mal-entendido se estabelece, e a comunicação fica comprometida.

No circuito comunicativo, habitualmente, o mal-entendido é associado ao processo de interpretação da mensagem, mas as análises aqui apresentadas mostraram que, em alguns casos, um erro de cálculo por parte do enunciador pode provocar o não-entendimento. O locutor pode fabricar uma imagem do seu interlocutor que não corresponde ao real sujeito interpretante, como também pode estruturar o seu enunciado de maneira tal que não fiquem claras as suas intenções comunicativas.

Considerando que nenhum discurso está livre de intenções, nenhum falante escapa à responsabilidade das consequências de sua fala no sujeito interpretante. No tentanto, observe-se que a responsabilidade não cabe somente ao falante, mas depende também da capacidade de abstração do ouvinte. Daí a dificuldade incutida na análise dos mal-entendidos, uma vez que sua existência implica uma série de complexidades envolvendo locutor, interlocutor, texto/discurso, contexto e todos os elementos intrínsecos ao ato comunicativo em si.

Alcançar o mal-entendido num ato comunicativo requer, acima de tudo, que se leve em conta, não apenas a expressão linguística, mas também o contexto de uso dessa expressão. Uma análise desse fenômeno linguístico requer, pois, o reconhecimento de categorias que são externas aos elementos textuais, mas que ao mesmo tempo subjazem ao ato comunicativo, determinando, influenciando ou desviando o foco intencional do falante ou do ouvinte.

Enfim, sendo a linguagem um processo de interação com o um mundo e um jogo no qual precisamos conhecer e utilizar determinadas regras, faz-se necessário, tanto no processo de produção, quanto no processo de interpretação, realizar os cálculos adequados de modo a evitar mal-entendidos.

Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução: Angela M. S. Corrêa, Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Cláudio. *Filosofia da Linguagem*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos, 2006.

DAVIS, Jim. Garfield. Folha de São Paulo, 11 out. 2004. In: ABAURRE, Maria Luiza M. e PONTARA, Marcela. **Gramática: Texto: análise e construção de sentido**. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2006. p. 108.

ITURRRUSGARAI, Adão. **Aline**. Disponível em: <<http://adao-tiras.blog.uol.com.br/aline>>. Acesso em junho de 2010.

PENCO, Carlo. **Introdução à filosofia da linguagem**. Tradução: Ephraim F. Alves. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo. Contexto, 2010.

MENDONÇA, Márcia. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora, (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

QUINO. O irmãozinho da Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 38. In: ABAURRE, Maria Luiza M. e PONTARA, Marcela. **Gramática: Texto: análise e construção de sentido**. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2006. p. 389.

WALKER, Mort. Recruta Zero. O Estado de São Paulo. São Paulo, 20 jun. 2000. In: ABAURRE, Maria Luiza M. e PONTARA, Marcela. **Gramática: Texto: análise e construção de sentido**. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2006. p. 51.

**AS “HISTÓRIAS DE TRANCOSO” NA ORDEM DO DISCURSO:
História, memória e identidade rural do Nordeste**

Diana Barbosa de Freitas (UFCEG)

Maria Angélica de Oliveira (UFCEG)

INTRODUÇÃO

Em nossos Projetos PIBIC 2013, 2014 e 2015 buscamos realizar uma leitura discursiva de reatualizações¹⁰⁷ de alguns contos de fadas clássicos, produzidas entre 2004 e 2013, com o objetivo investigar os regimes de verdade sobre a constituição dos sujeitos mulher, homem, bruxa e princesa e sobre a constituição das concepções de bondade, maldade e beleza que dessas narrativas fazem sítio, identificando e analisando o diálogo entre o discurso real e o discurso ficcional que constituem os contos clássicos da tradição e suas reatualizações. Após investigarmos essas narrativas clássicas e suas reatualizações, sentimos necessidade de nos voltarmos para os contos populares, donde as narrativas clássicas originam-se. Portanto, nesta nova pesquisa, decidimos voltar nossa atenção aos contos populares contados aqui no Nordeste, a fim de, dentre outros objetivos, analisar nos fios dos textos traços da cultura, das crenças e dos costumes que engendram nossas identidades nordestinas.

Vimos na Coleção Trancoso do projeto “Biblioteca da Vida Rural Brasileira”, executado pelo Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular da UFPB, em 1981, uma excelente fonte para nossa investigação. O projeto Biblioteca da Vida Rural Brasileira tratava-se de um dos projetos do Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC-RURAL) do antigo Ministério da Educação e Cultura e tinha como objetivo a seleção e adaptação de textos populares. A Biblioteca da Vida Rural Brasileira era composta pelas coleções: Cordel, Trancoso, Teatro e Escola. Para a nossa pesquisa escolhemos a coleção Trancoso por ser uma compilação de contos populares do Nordeste.

¹⁰⁷ Por reatualização Foucault (2001, p.284) compreende “a reinserção de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele”.

A coleção é composta por dez volumes, com um total de 29 narrativas. Os contos foram narrados por indivíduos de comunidades rurais da Paraíba e transcritos, preservando-se o falar de cada sujeito-narrador. Ao narrar os contos, ao mesmo tempo, o sujeito-narrador denuncia sua leitura dessas narrativas populares anônimas e a leitura que faz do contexto sócio-histórico-ideológico no qual está inserido, dado indispensável à nossa investigação.

Nossa proposta de leitura discursiva tem como objetivos gerais investigar nessas narrativas os regimes de verdade sobre a constituição das identidades do sujeito-mulher e do sujeito-homem, ancoradas nas concepções de bondade, maldade, esperteza, força e beleza, assim como investigar e analisar as marcas da memória e da história que constituem as identidades do povo nordestino. Por prática de leitura discursiva compreendemos o ato de ler as palavras associado ao ato de ler criticamente o mundo (FREIRE, 2001), ler sua historicidade, ler as relações de poder que se apresentam nos fios tecidos pelo sujeito autor.

II – OBJETIVOS

2.1 Objetivos gerais:

Investigar nessas narrativas os regimes de verdade sobre a constituição das identidades do sujeito-mulher e do sujeito-homem, ancoradas nas concepções de bondade, maldade, esperteza, força e beleza;

Investigar e analisar as marcas da memória e da história que constituem as identidades do povo nordestino.

2.2 Objetivos específicos:

- Identificar e analisar o diálogo entre o discurso real e o discurso ficcional constitutivos dos contos populares.
- Identificar e analisar, nos contos da coleção Trancoso, traços da cultura, das crenças e dos costumes que engendram identidades nordestinas.
- Identificar e analisar as concepções de bondade, maldade e beleza presentes nos contos;

III – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E REVELÂNCIA PROJETO

A leitura, a partir das teorias do discurso, apresenta-se como um processo social, histórico e político realizado por sujeitos ocupantes de posições sociais, ideológicas e historicamente

determinadas (autor/leitor), mediado pelo texto, concebido discursivamente, isto é, submetido à sua exterioridade, às suas condições de possibilidades, à sua historicidade. Segundo Gregolin (2007: p. 75), “colocar o discurso no centro do ensino de língua significa perseguir os rastros que a história inscreve nos textos, o sujeito que enuncia e aí, ocupa lugar, as relações entre as estruturas da língua e os valores de uma sociedade. Significa inserir, no ensino, a reflexão sobre a produção e a circulação dos sentidos produzidos por sujeitos sociais

na história”. Acreditamos que daí deriva a importância dessa perspectiva de linguagem e de leitura no trabalho com os futuros profissionais das Letras.

O envolvimento com a pesquisa, além de instrumentalizar o aluno-bolsista no que diz respeito à prática da pesquisa científica, ainda o auxiliará a compreender que todo sujeito autor é antes um sujeito leitor da sociedade na qual está inserido, e que o ato de ler é, antes de tudo, uma prática política e histórica. Compreender que a leitura é uma prática política e histórica é condição *sine qua non* para o futuro profissional de Letras.

A pesquisa ajudará esse aluno a enxergar, na produção de leitura do enunciado, a possibilidade do equívoco da língua, do impossível do dizer, dos gestos de interpretação dos sujeitos-leitores-autores, compreendendo que esses gestos se constituem no diálogo ininterrupto entre língua, história, cultura e memória. Compreenderá também a importância da literatura popular para o entendimento das relações sociais. Além disso, entendemos que esse envolvimento levará o aluno a reiterar como cada sujeito-leitor-autor, no espaço da formulação, organiza os mecanismos linguístico-discursivos-ideológicos, ratificando e denunciando os regimes de verdade de cada época.

Alicerçando-se numa perspectiva discursiva de leitura, em que não se considera o texto simplesmente como um objeto que independe das condições de produção, mas é considerado como um acontecimento, o ensino de língua, leitura e literatura deslocam-se de um dizer/fazer monológico para um dizer/fazer dialógico, em que conceitos como *leitura, escrita, gramática, texto, correção e avaliação* são ressignificados, ganham novas matizes. Não se exigirá, por exemplo, que o aluno faça uma dada leitura de um texto, mas se espera leituras possíveis (não quaisquer leituras) permitidas pelos actantes do ato de ler. Maria Marta Furlanetto defende que “no campo pedagógico, trabalhar com linguagem pressupõe atenção constante e generosa aos processos de interpretação (leitura), de produção de textos, observando o papel do institucional, do político, do linguístico e do histórico” (FURLANETTO, 2007: p 149).

Ao estudante e futuro profissional será dada a oportunidade de compreender, de forma sistematizada, os processos de significação e os gestos de interpretação no processo de produção de leitura dos contos. Tal compreensão contribuirá significativamente à formação desse aluno, futuro professor de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira. Acreditamos que as palavras de Furlanetto (2006) ratificam a relevância de nosso projeto de pesquisa.

IV – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Língua(gem) e literatura: um poder humanizador

Para Todorov (2012: p 76), “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver”. Repetindo as palavras do autor, a literatura pode muito, ela nos humaniza. Vale salientar, quando dizemos que ela nos humaniza não é no sentido de que a literatura naturalmente nos torne homens e mulheres melhores, mais virtuosos. Quando dizemos que a literatura nos humaniza, buscamos salientar que ela pode desenvolver em nós o que temos de mais humano: a capacidade de usar e de transformar a língua, de refletir, de avaliar a realidade, de transformar o mundo ao nosso redor, mesmo que não seja pensando em um bem comum.

Foucault (2001, p. 48) defende que quando a linguagem tem o poder “de fazer em si mesma sua própria imagem em um jogo de espelhos que não tem limites, permite falar de si mesma ao infinito”, ela é também literatura. Espaço aberto no seio da linguagem. Seu verso e seu anverso.

Quando através da palavra, através da língua/linguagem podemos pintar o quadro da humanidade, falar de nossos grandes feitos e denunciar as grandes injustiças, fazemos literatura, pois, segundo Foucault (2001: p. 158), “como qualquer fenômeno de fala, a literatura só é possível na medida em que essas falas são conformes às línguas, ao horizonte geral que constitui o código de uma língua dada. Portanto, qualquer literatura como ato de fala só é possível em relação à língua, em relação às estruturas do código”.

Diante do exposto, salientamos que o ensino de língua não deveria prescindir do ensino de literatura, e vice-versa. Se conseguirmos enxergar, como bem diz Beth Brait, “o quanto a interface entre essas duas áreas do conhecimento pode iluminar cada uma delas, sem arranhar identidades” (BRAIT, 2003: p. 13), estaremos auxiliando na formação de professores de línguas que compreendam que o ensino da nomenclatura da língua, de sua estrutura, embora necessário, desvinculado de sua enunciação, é inócuo, é improdutivo, além disso, estaremos também auxiliando na formação de professores que compreendam que ler é uma prática política que não pode desvincular o mundo da palavra, nem tão pouco, a palavra da cultura. Seria esta umas das

relevâncias do nosso projeto, a promoção do diálogo entre as duas áreas do conhecimento: língua e literatura.

Segundo Kristeva (1969, p. 22), a linguagem “é prática cotidiana que preenche cada segundo de nossa vida, incluindo o tempo de nossos sonhos, elocuições ou escrita, é uma função social que se manifesta e se reconhece no seu exercício”. Na e pela linguagem, o homem se torna animal político, dá sentido ao mundo e toma seu lugar de sujeito. Segundo Bizzocchi (2010, p.57), “somente a linguagem humana realiza abstrações, ou seja, cria um mundo “que não existe” a partir do que existe”. É neste sentido que defendemos que a literatura tem o poder de humanizar os sujeitos, porque é no espaço do fazer literário que a linguagem humana mais evoca seu poder de abstração, de criar mundos que não existem, mas que têm o poder de dar sentido aos mundos existentes. De acordo com Gama-Khalil (2010):

O texto literário, por sua condição ficcional, tem a liberdade – poética – de inventar verdades. No entanto, o que percebemos lendo a literatura espelhada pelos séculos é que essas invenções de verdades não fogem às verdades históricas, ou seja, ao simular uma outra verdade, uma outra vontade de verdade, a literatura se acerca das verdades instituídas historicamente e faz os homens refletirem sobre as suas incoerências, sobre aquilo que é desordenado e que a sociedade arruma para parecer ordenado. A literatura abriga a ambiguidade e a incerteza banidas pela sociedade. (GAMA-KHALIL, 2010: p. 192.)

Ambiguidade e incertezas que precisam ser lidas, precisam ser compreendidas. Considerando o poder de abstração da linguagem, os sujeitos criam e recriam sua realidade, sua história, seus regimes de verdade. Os contos populares, por exemplo, são práticas discursivas universais que propagam regimes de verdades de vários povos, de inúmeras culturas. Através dessas narrativas o que está na ordem do verdadeiro, nas mais diferentes culturas, é pronunciado, promulgado e disseminado. Dessa forma, é a linguagem arena em que se constitui todo processo de produção das formas de representação das ideias, dos valores, das “verdades” de uma dada formação social.

Baccega (2013: p. 120), salienta que “a linguagem constitui o humano e o sentido se institui no social, na narrativa; se não houver narrativa, a palavra não terá sentido, pois ela não vive sozinha. O sentido aparece no seio da narrativa, em confronto ou complementação com os elementos narrados”. Para que a narrativa cumpra seu papel, sua determinação, histórica, social e ideológica, é imprescindível o papel do sujeito-leitor, porque, segundo Gregolin (2003: p.47), “a aparição de um texto só se completa quando um leitor o insere na ordem da história deslocando-o

do lugar onde jaz reclamando sentidos”. É, pois, no seio da língua(gem)/literatura que nos constituímos como sujeito-leitores da realidade que nos circunda.

V – METODOLOGIA

Quanto à natureza da pesquisa, recorreremos ao conceito de pesquisa qualitativa oriunda dos estudos de Themes (2000. p. 04 apud MENEZES, 2007, p.10), para quem “a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”. Caracteriza-se como documental em decorrência dos dados serem restritos a documentos/monumentos, os contos populares, no sentido de registros dos movimentos discursivos em material durável trazidos desses espaços. Consoante com Moreira e Caleffe (2008, p. 74):

A fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não. Além de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informação para o levantamento de documentos.

A pesquisa apoia-se nos pressupostos teóricos da Análise de discurso de linha francesa, principalmente nos estudos foucaultianos que discutem a relação poder/saber/verdade.

Partindo do princípio de que a AD “é uma disciplina não-positivista” (INDURSKY, 2011, p.329), o procedimento de análise parte do funcionamento linguístico para se chegar ao funcionamento discursivo. De acordo com Indursky (2011, p. 329), “nesse momento, a analista teoriza. Como podemos observar, a AD trata-se de uma teoria que trabalha com movimentos pendulares que vão da teoria para a prática e, dessa, de volta à teoria”.

Salientamos que os aspectos materiais necessários à execução dessa pesquisa, tais como computadores, impressora, acervo bibliográfico são os da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Humanidades da UFCG. Os resultados parciais e total da pesquisa serão divulgados através de apresentação em eventos e através de publicações.

VII – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

7. 1 Cronograma de
execução

ATIVIDADES/PERÍODO	2º SEMESTRE 2016	1º SEMESTRE 2017
Reuniões com a orientadora para discutir a fundamentação teórica do projeto	X	X
Leitura do <i>corpus</i> da pesquisa	X	
Definição dos procedimentos de análise	X	
Análise do <i>corpus</i>	X	
Relatório parcial	X	
Análise do <i>corpus</i>		X
Relatório final		X

Grupo de Discussão 23:

COMUNICAÇÕES LIVRES

A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA SALA DE AULA

Rauan Robério Santos Batista (UEPB)
Mábia Nunes Toscano (UEPB/UFPB/CAPES)

INTRODUÇÃO

Neste artigo estudaremos os textos multimodais presentes nas plataformas digitais, verificando a sua complexidade e como os mesmos se tornam produtivos quando utilizados para estimular a criticidade dos alunos na sala de aula.

Daí, percebemos a relevância desse estudo, pois, além de atrativos, esses textos colaboram para o desenvolvimento da capacidade leitora e reflexiva, podendo ser utilizados em diversos tipos de aulas, seja de língua estrangeira ou nativa. Eles contribuem, principalmente para o estímulo da capacidade inferencial, imprescindível na construção de um leitor eficaz.

Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: como a leitura de gêneros que circulam em meio digital contribui para a formação de leitores críticos? Acreditamos que esses textos multimodais exercitam no leitor a interpretação inferencial, fazendo com que ele olhe para o texto de modo menos superficial, mobilizando e articulando uma grande quantidade de conhecimento. Assumimos como objetivo principal nesse trabalho demonstrar a complexidade conceitual de textos multimodais comuns em ambiente digital e também discutir a inserção de novas mídias no ambiente escolar.

Sendo assim, para trazer uma reflexão sobre a linguagem online e educação utilizamos Barton e Lee (2015) e dos mesmos autores adotamos a noção de multimodalidade. Para discutir sobre a concepção de leitura, apresentaremos as ideias de Marcuschi (2008), que entende leitura como sinônimo de compreensão, o que engloba a capacidade de fazer inferências a partir de textos lidos. Por fim, comentaremos a teoria da mesclagem conceitual de Fauconnier e Tuner

(2002), que nos ajuda a entender a criatividade humana tão perceptível nos textos analisados. Esses últimos autores serão a base fundamental para a análise dos textos coletados.

A coleta de dados para essa pesquisa foi realizada na página *Humor Aquoso* hospedada na rede social *Facebook*. Selecionamos três imagens/textos a partir dos quais empreenderemos a análise do que Fauconnier e Turner chamam de mesclagem conceitual/*blending*/integração conceitual. Essa teoria nos fornece um instrumento relevante para a observação dos elementos e conceitos que se articulam durante o processo de compreensão. Nos pautaremos na proposta de Coulson e Oakley (2003) que sugerem um modelo para a análise do fenômeno da mesclagem.

Ao longo deste trabalho tentaremos responder ao questionamento levantado acima sobre a importância dos textos multimodais que circulam na internet para a formação de leitores. Considerando as análises dos textos realizadas, exemplificaremos o quão intrigante é a sua linguagem multimodal e argumentaremos sobre a razão de considerá-los importantes aliados para o ensino e aprendizagem de línguas (maternas e estrangeira).

2. Fundamentação teórica

2.1 O que é leitura?

Marcuschi (2008) entende a leitura como sinônimo de compreensão, a qual se realiza a partir de inferências feitas pelo leitor. Dessa forma, o autor descreve que para se compreender algo é preciso habilidade, interação e trabalho. Essa interação deve ocorrer entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, sendo assim uma atividade colaborativa e não individual.

A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural. (MARCUSCHI, 2008, p. 231)

Com isso o autor aponta que a compreensão não é só o fato de identificar a informação, mas trata-se de uma construção de sentidos que acontece a partir do momento em que o leitor começa a inferir sobre o texto. O leitor começa a entender um texto tomando como base o seu conhecimento de mundo. Logo, concluímos junto com Marcuschi que compreender é inferir. O autor ilustra o processo de compreensão com a “metáfora da planta baixa”, segundo a qual, a língua é entendida como uma atividade e não como um código, assim, a metáfora é entendida

como um processo de construção no qual acontece a partir de uma atividade interativa... A língua é vista aqui como uma atividade e não como um código.

Para entender os textos multimodais presentes nas plataformas digitais o leitor necessitará fazer inferências antes, para que posteriormente tenha a compreensão do texto e dessa maneira, construir uma visão crítica a partir desse texto. Assim, neste trabalho tomamos o texto como uma atividade colaborativa, social e não individual, como o autor defende.

2.2 Linguagem online, educação e multimodalidade

As práticas digitais no mundo contemporâneo vêm se tornando mais presentes na vida da sociedade, por isso estima-se a necessidade da inserção dessas práticas no ambiente escolar, acompanhando o atual momento tecnológico que tem criado uma mudança significativa na vida de todos. Logo, a educação não pode ficar de fora desse contexto, já que os alunos têm um contato muito próximo com esses textos digitais e a cada dia eles têm sido necessários na vida cotidiana e profissional.

A tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar. (BARTON; LEE, 2015, p. 12)

Entretanto, esse processo no qual as tecnologias estão integradas não têm ligação direta com as atualizações na vida da sociedade, elas são apenas um entre muitos aspectos que fazem parte das mudanças. No entanto, precisamos ressaltar os avanços tecnológicos têm um grande impacto na linguagem e comunicação. Assim, a tecnologia faz parte das mudanças que ocorrem amplamente no meio social, contudo, por si só não introduz esses acontecimentos de transformação.

Barton e Lee (2015) entendem o texto como uma atividade social, colaborativa e não individual, dessa forma, a tecnologia se torna parte integrante da mediação textual. Percebemos que pessoas usuárias de tecnologias diversas e que participam de diálogos que o meio online permite, tornam-se cada vez mais reflexivas diante dos textos. Esse grupo torna-se, em geral, ainda mais tolerantes com a flexibilidade da linguagem social, dado que o meio digital é um espaço produtivo para essas mudanças. Nesse sentido, ocorrem modificações a partir do

momento em que esses indivíduos começam a entender o mundo digital, daí notam-se as alterações que acontecem, o que se reflete no campo da educação.

A discussão sobre a linguagem online nos leva a refletir sobre inserção de textos multimodais nessas plataformas. Essa multimodalidade possibilita a veiculação de sentidos através de diferentes modalidades como textos, imagens, vídeos, etc. O sentido é construído a partir dos diferentes *inputs* aos quais o leitor é exposto, levando-o a estabelecer inferências e compreender a mensagem que está sendo transmitida por diversos modos semióticos:

Na compreensão da linguagem online, também procuramos entender como modos diferentes trabalham juntos para formar textos online coerentes e dotados de sentido. Os modos semióticos referem-se em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido. Eles incluem as linguagens falada e escrita, imagem, som, gestos etc. Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

Portanto, determinados textos multimodais como os que selecionamos para a análise no presente trabalho, que carregam alto teor de criticidade tornam-se instrumentos produtivos para o âmbito escolar. A inserção desses textos nas aulas de língua fazem com que o aluno desenvolva um olhar mais crítico e reflexivo para o texto,.

Por entender a carga de conhecimento exigida para a leitura desse tipo de manifestação linguística, consideramos que a teoria da mesclagem conceitual de Fauconnier e Turner (2002), no qual nos ajudará a observar de modo mais detalhado o processo de conceptualização dos sentidos do texto simulando o processo de compreensão dos leitores. Na apresentação dessa teoria é o que nos debruçaremos no tópico a seguir.

2.3 A teoria da mesclagem conceitual

Nessa teoria, Fauconnier e Turner (2002) propõem que haja uma única operação mental básica que explica a criatividade humana. Essa operação mental que eles denominaram mesclagem conceitual/integração conceitual/*blending* está presente, segundo eles em toda e qualquer atividade da mente humana.

Os autores postulam a existência de quatro espaços mentais que se articulam na elaboração do *blending*. Espaços mentais (EM) podem ser explicados como sendo determinados

domínios do conhecimento. São estruturas efêmeras que são estabelecidas e destituídas no momento da alocação. Rodrigues (2012) define essa estrutura da seguinte maneira:

Os EM são representações de curto prazo, cuja função é responder às necessidades de conceptualização, muitas vezes novas e mesmo únicas, dos falantes. (RODRIGUES, 2010, p.72).

No processo de integração conceitual encontramos quatro espaços mentais, a saber: dois espaços influentes (*inputs*) que são os “conteúdos” que se articulam na produção da mescla, um espaço genérico que representa uma característica abstrata comum aos espaços influentes e o espaço mescla. Nesse último espaço se verifica a combinação, a mistura, de representações dos espaços influentes. Os autores ressaltam que na mescla temos uma nova conceptualização e não a soma dos *inputs*. Os elementos dos espaços influentes se projetam apenas parcialmente para a mescla de modo que ocorre de fato o surgimento de um sentido completamente novo. Esse conteúdo novo chamamos de estrutura emergente.

Acreditamos que a teoria da mesclagem conceitual pode ser grande utilidade na observação do processo de compreensão do leitor diante de um texto multimodal, como os que apresentaremos na análise do presente trabalho. A interpretação das ilustrações carregadas de conteúdo humorístico exemplos evidentes da leitura inferencial. Veremos como os diferentes espaços mentais elucidados pelos textos se projetam parcialmente elaborando uma nova conceptualização, assim como sugerido por Fauconnier e Turner (2012).

3. Metodologia

Utilizamos como *corpus* para esta pesquisa três charges retiradas da rede social *Facebook*, produzidas pelos ilustradores que alimentam a página *Humor Aquoso*. Com o *corpus* coletado, iremos demonstrar através da observação da mesclagem conceitual, a complexidade que envolve a compreensão dos textos, a partir disso, discutir como eles podem ser utilizados na sala de aula.

Para a análise do *corpus* nos direcionamos a partir da proposta de Coulson e Oakley (2003) que sugerem uma sequência de etapas para a observação da mesclagem conceitual, são elas:

- Introdução de exemplos introdutórios que envolvem a mescla.

- Descrição da estruturação dos espaços influentes, visando entender a relação entre os seus elementos.
- Descrição das especificidades obtidas no espaço-mescla, nesse momento, o pesquisador irá mostrar que na mescla faz surgir uma nova concepção e não uma cópia dos elementos dos espaços inferenciais.

Essa proposta irá nos ajudar a perceber o processo de compreensão do leitor, chegando à inferência final no espaço-mescla. Nessa inferência final se encontra a compreensão do humor nos textos multimodais escolhidos.

4. Análises e discussões

Apresentaremos agora três exemplos de textos multimodais disponíveis na *internet* e em seguida discutiremos os processos de mesclagem envolvidos na construção do sentido de cada um deles.

Exemplo 1:



Figura 1: Ilustração Rubinho Barrichello

Para a compreensão desse texto alguns conhecimentos prévios se fazem necessários. Rubinho Barrichello, grande piloto de Fórmula 1, no fim de sua carreira colecionou uma série de resultados ruins. Com isso, inicia-se uma onda de piadas no mundo digital envolvendo o seu desempenho nas competições. Sem essas informações não é possível recuperar o humor na ilustração. Vejamos a análise da mesclagem nesse texto:

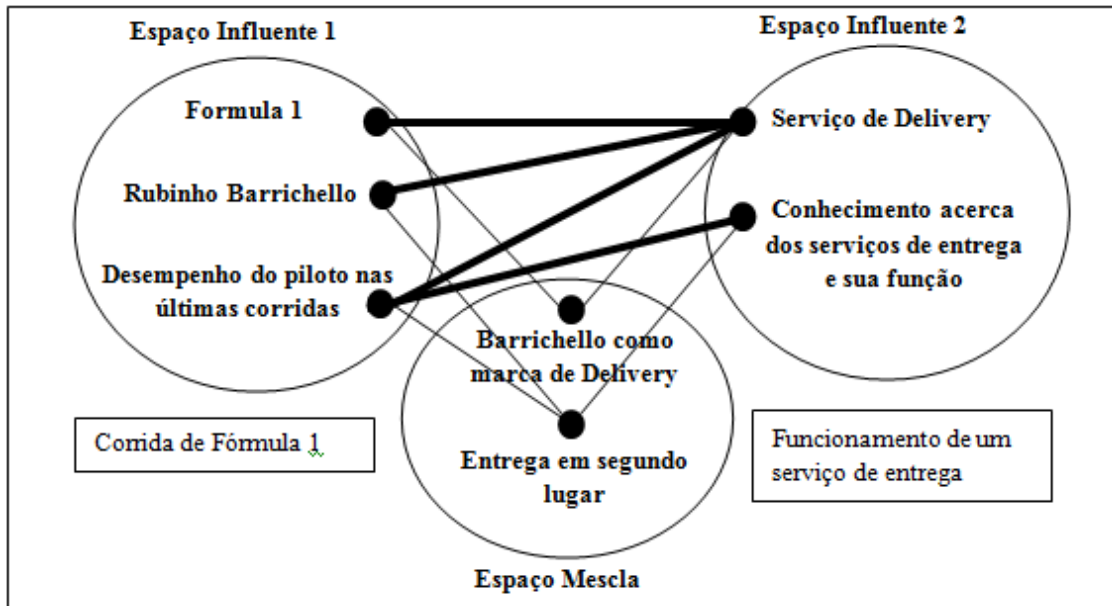


Diagrama 1: ilustração Rubinho Barrichello

Na descrição dos espaços influentes identificamos:

- **Espaço influente 1:** Fórmula 1; Rubinho Barrichello; performance do piloto nas últimas corridas.
- **Espaço influente 2:** Serviço de Delivery; conhecimento acerca dos serviços de entrega e sua função.

Nesta ilustração ocorre a projeção entre a pessoa de Rubinho Barrichello e a empresa de delivery, e a performance do piloto com a função do Delivery. Na mescla, Barrichello se torna uma marca de Delivery cujo lema é manter a entrega sempre em segundo lugar. Nesse conceptualização encontra-se o humor, pois ocorre a quebra com a expectativa acerca do conhecimento que se tem sobre a função do Delivery.

Exemplo 2



Figura2: Ilustração Frida Kahlo

A interpretação da ilustração acima requer um conhecimento sobre a obra da artista em questão. É preciso lembrar que uma das marcas do trabalho de Frida é a representação de suas vivências pessoais nas telas, a artista teve uma vida marcada pela dor física e emocional. Muitas vezes a obra da pintora é considerada narcisista.

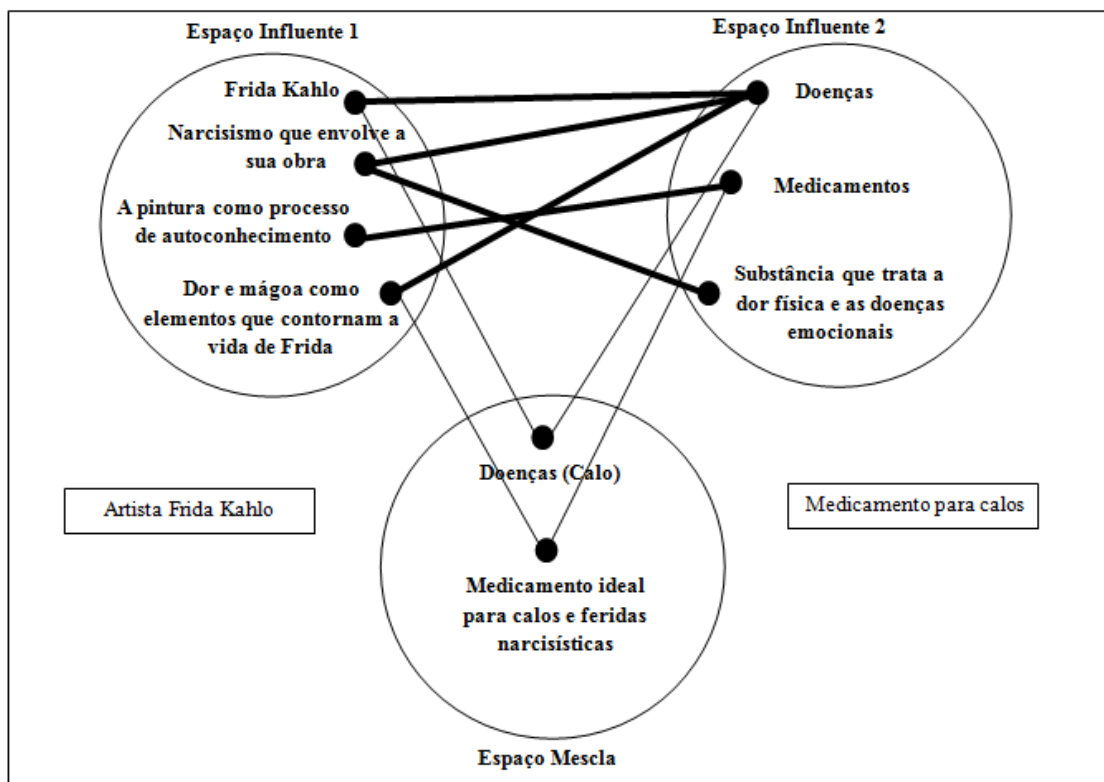


Diagrama 2: Ilustração Frida Kahlo

Descrição dos espaços influentes:

- **Espaço influente 1:** Frida Kahlo; narcisismo que envolve a sua obra; a pintura como processo de autoconhecimento; dor e mágoa como elementos que contornam a vida de Frida.
- **Espaço influente 2:** Doenças, medicamentos, substância que trata a dor física e as doenças emocionais.

Na mescla o nome de Frida Kahlo se projeta para um elemento relacionado a doenças (calo), e ao mesmo tempo se torna uma marca que faz alusão direta à vida e obra da pintora, tornando-se *Firida Kahlo*. Temos por fim um medicamento de uso tópico que é “ideal para calos e feridas narcisísticas”.

Exemplo 3



Figura 3: Ilustração ataque vegano

A charge acima se refere a um fato ocorrido na Geórgia em maio de 2016 onde um restaurante vegano foi atacado por extremistas que atiraram carnes e salsichas durante o seu funcionamento.

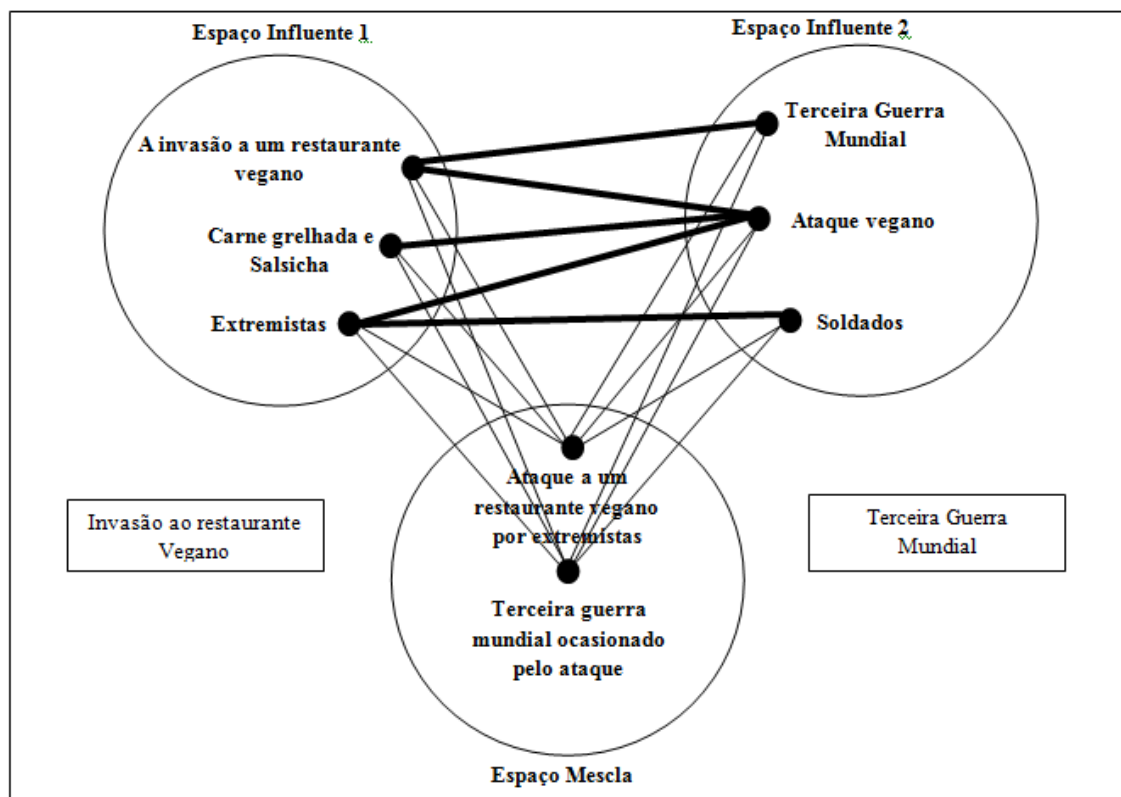


Diagrama 3: Ilustração ataque vegano

Descrição dos espaços influentes:

- **Espaço Influyente 1:** A invasão que ocorreu em um restaurante vegano; carne grelhada e salsicha; extremistas.
- **Espaço Influyente 2:** Terceira guerra mundial; ataque vegano; soldados.

No espaço influente1, temos a invasão de um grupo extremista que atirou salsichas e carnes grelhadas em um restaurante vegano em Tbilisi na Geórgia. E no espaço influente dois, nos deparamos com uma terceira guerra mundial ocasionada por esse ataque. Assim, o cômico estará na possibilidade de mesclar os dois enquadres. No espaço-mescla compreendemos o ataque por extremista a um restaurante vegano como um fato capaz de ocasionar em um conflito mundial, sendo uma interpretação para a charge.

Como vemos, esses textos mobilizam uma grande quantidade de informações e conhecimentos impondo ao leitor um denso trabalho cognitivo para a conceptualização dos sentidos veiculados. Por isso, consideramos que o trabalho com esses textos podem ser altamente produtivos nas aulas de leitura em língua materna ou estrangeira e também de conversação em língua estrangeira. Nesse último caso, os textos escolhidos devem estar escritos preferencialmente na língua alvo.

Considerações finais

No presente trabalho tivemos como pretensão demonstrar a complexidade de textos multimodais disponíveis na internet e com isso justificar a sua utilidade no ensino de leitura. Acreditamos que esse tipo de texto é muito mais do que apenas um “atrativo” para os alunos, pois, considerando a multiplicidade de processos e mapeamentos cognitivos envolvidos na construção do seu sentido, eles podem ser um recurso altamente produtivo para o desenvolvimento de um leitor crítico e reflexivo.

Assim como Marcuschi (2008) argumenta, o processo de leitura entendido nesse trabalho só se realiza com a compreensão, e essa compreensão, muitas vezes, exige de nós uma capacidade inferencial. Para que haja a inferência o leitor precisa ir além do que o texto em si oferece, demandando um trabalho cognitivo muito mais elaborado.

Dessa maneira, concluímos que textos multimodais de caráter humorístico como os que apresentamos aqui, sendo usados de modo didático nas aulas de leitura, podem ser instrumentos bastante úteis para a formação de um leitor eficaz.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D., LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola ED., 2015.
- COULSON, S.; OAKLEY, T. Bleding Basics. **Cognitive linguistics**, Cambrigde, 2003.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think**. Basic Books, 2002.
- LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Conceptualização na linguagem**. Ideia: João Pessoa, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola ED., 2009.

Humor aquoso. Disponível em < <https://www.facebook.com/humoraquosooo/>>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

UM OLHAR PARA A PRESENÇA DA SINONÍMIA E DA PARÁFRASE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS, NA GRAMÁTICA REFLEXIVA E NA PRODUÇÃO ACADÊMICA¹⁰⁸

Diana Barbosa de Freitas (UFMG)
Katianny Késia Mendes Negromonte (UFMG)

INTRODUÇÃO

A semântica, cuja definição mais geral é de que ela é um ramo da linguística que se ocupa do sentido, tem sido há muito tempo objeto de preocupação de estudiosos que, interessados com a construção do conceito, tentaram aprofundar as investigações do sentido das palavras. Durante um longo período esses especialistas voltaram suas atenções para o estudo das questões do significado, porém não obtiveram sucesso devido às formas e as teorias equivocadas utilizadas para descrever o sentido. Verificou-se, portanto, que os fenômenos relativos ao significado não constituem tarefa simples devido a sua amplitude e complexidade. Por esse motivo muitos linguistas desconsideraram a investigação do significado, argumentando a grande dificuldade de desenvolver trabalhos na área.

Outro fator que contribui para essa problemática é a subjetividade do que é o significado, determinado através do contexto e da situação em que o interlocutor se encontra. É o que ocorre com o significado de algumas palavras que evoluíram com o passar do tempo, pois a língua vive em constante dinamismo, determinando expansões de sentido nas palavras, causando alguns obstáculos em relação ao estudo do significado. A amplitude semântica é confirmada no vocabulário de uma língua que com o passar do tempo vai ganhando novas palavras ou as palavras já existentes ganham novos significados. É uma renovação e um enriquecimento que é realizado pelos próprios falantes de uma determinada língua. Isso significa dizer que indivíduos pertencentes a uma mesma língua irão estabelecer os sentidos das palavras de acordo com o universo a que pertencerem.

¹⁰⁸ Trabalho desenvolvido sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Márcia Candeia Rodrigues

Após esses estudos realizados no século XIX, a semântica ganhou espaço perante os estudos linguísticos. A partir daí outros semanticistas desenvolveram novas teorias e diferentes métodos para explicar a evolução do significado.

Como já foi tratado aqui, a semântica é a denominação dada ao estudo da significação das palavras. Significante e significado. Significante é a parte física da palavra (os fonemas e as letras). Significado é o sentido da palavra que provoca na mente do ouvinte ou do leitor uma imagem ou uma ideia. Conhecer o significado das palavras é importante, pois só assim o falante ou escritor será capaz de selecionar a palavra certa para construir a sua mensagem. Por esta razão, é importante conhecer fenômenos linguísticos como: sinonímia, antonímia, homonímia, parônimos, polissemia, denotação, conotação, entre outros. Sendo assim, na Língua Portuguesa, o significado das palavras leva em consideração esses elementos linguísticos. Porém, neste trabalho, nos deteremos apenas nos fenômenos da sinonímia e da paráfrase.

Em vistas dessas considerações, objetivamos, neste artigo, compreender os fenômenos semânticos, atentando principalmente para a sinonímia e paráfrase, a fim de verificar como esses elementos estão presentes nas mais diferentes situações comunicativas, a exemplo da Gramática Reflexiva, de Artigos Acadêmicos e no Livro Didático de Português. Para tanto, nos paramos nos estudos de teóricos como Ilari e Geraldi (1994), Cançado (2013) e Antunes (2005).

Cabe salientar que além da introdução, este trabalho contempla um tópico teórico sobre a sinonímia e a paráfrase, a análise dos dados obtidos no *corpus* da pesquisa e breves considerações finais.

SINONÍMIA LEXICAL, ESTRUTURAL E PARÁFRASE

Os estudos dos fenômenos semânticos possuem várias direções. Contudo, detendo nosso olhar para a sinonímia e a paráfrase, vemos que de acordo com Ilari e Geraldi (1994) a paráfrase se refere a orações equivalentes quanto ao seu significado, ou seja, orações que dizem a “mesma coisa, porém, de maneira diferente”. É paráfrase quando as orações empregam palavras sinônimas, quando as construções sintáticas, embora diferentes, preservam as mesmas relações de

participação dos objetos no processo descrito e quando, na situação de uso, traduzem a mesma intenção do locutor e visam obter os mesmos resultados.

Logo, ao utilizarmos a paráfrase, fazemos uso, muitas vezes, de palavras sinônimas e, segundo os autores, a sinonímia divide-se em dois tipos: a lexical e a estrutural. A sinonímia lexical diz respeito a uma relação estabelecida entre palavras, uma unidade de significação. A sinonímia também é identidade de sentido, ou de intensão, como trata a semântica. Porém, para que duas palavras sejam sinônimas, não basta que tenham a mesma extensão, ou seja, não é preciso que denotem, apenas, o mesmo conjunto de objetos (pessoas, animais, frutas); exige-se que os denotem por menção a uma mesma propriedade. Como, por exemplo, *se as moças mais bonitas do meu bairro fossem as filhas do gerente do Banco do Brasil*. Essas orações não seriam sinônimas, pois, nesse exemplo, a referência das duas expressões é idêntica, as duas expressões são coextensivas (têm a mesma extensão, denotam os mesmos objetos), mas têm sentidos diferentes.

Para que duas palavras sejam sinônimas é preciso que façam, em todos os seus empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase. Saber o sentido de uma frase é importante para poder dizer se ela é verdadeira ou falsa. Duas frases que tenham o mesmo sentido, quando referidas ao mesmo conjunto de fatos, têm de ser ambas verdadeiras ou ambas falsas.

É importante salientar que duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase mude de sentido de falsa a verdadeira, como também o contrário.

A sinonímia entre palavras depende do contexto em que são empregadas. Assim, não é possível pensar na sinonímia de palavras fora do contexto em que são colocadas, como no exemplo, a) *Fulano de tal tem um **medo** que se pela*; b) *Fulano de tal tem um **temor** que se pela*. Isso significa dizer que não existem sinônimos perfeitos.

Palavras presumivelmente sinônimas sofrem sempre algum tipo de especialização, de sentido ou de uso. Expressões sinônimas são expressões entre as quais os locutores escolhem, isso se refere a uma escolha pela palavra exata, seja para eufemizar um termo, ou para sentir-se superior, ou para melhor ser compreendido, a partir da busca da palavra certa que tem objetivos

de precisão quando usadas num vocabulário técnico. Assim, *roubo* aplica-se a crimes considerados mais graves pelo legislador do que *furto*.

Em relação à sinonímia estrutural, é importante destacar que a mesma tem por composição a relação voz ativa/voz passiva, a construção de comparativo de igualdade e de superioridade, a construção de *ter* e de *serde*, construções nominalizadas/não-nominalizadas, construção com *mesmo*, dentre outros. Percebemos que a sinonímia estrutural é, antes de tudo, uma paráfrase, visto que ao trocar os termos de uma determinada sentença, além de ocorrer uma sinonímia estrutural, ocorre principalmente uma paráfrase, já que se diz o mesmo de outra forma.

A ambiguidade parece ser a característica mais marcante da paráfrase enquanto fenômeno linguístico, pois ela tem um fundamento real em semelhanças de significação das palavras ou das construções gramaticais, porém as mesmas não são completas, ao contrário, são simplistas. Deve ficar claro aqui que a paráfrase é encarada ora como distorção ora como esclarecimento exato e pontual do sentido das expressões.

Nesse campo de estudo, é importante evidenciar que para que duas expressões sejam sinônimas, não bastam que tenha a mesma referência no mundo. Por exemplo, nas frases, *Os alunos da Educação Física da UFMG* e *Os alunos mais fortes da UFMG*, essas orações não bastam para dizer que as expressões são sinônimas, pois não possuem o mesmo sentido, ou seja, não denotam as mesmas propriedades. Com isso, vemos novamente, que ter a mesma referência em duas orações não é o bastante para elas serem sinônimas. Além de terem a mesma referência, é necessário também, que as expressões tenham o mesmo sentido. Saber o sentido de uma sentença dá a capacidade de dizer se a mesma é verdadeira ou falsa, isto, em determinadas circunstâncias. Pois, se duas sentenças tem o mesmo sentido, quando se referem ao mesmo conjunto de fatos no mundo, ambas precisam ser verdadeiras ou ambas falsas. Sendo assim, duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto da frase por outra sem alterar o sentido da mesma passando de verdadeira à falsa. Como no exemplo: *Toda menina sonha virar mulher um dia* e *Toda garota sonha virar mulher um dia*. Podemos perceber que as palavras *menina* e *garota* possuem o mesmo sentido e a mesma referência na sentença, e isso fez com que não se alterasse a verdade ou a falsidade das duas.

É importante salientar aqui que não é possível pensar em sinonímia de palavras fora do contexto em que estão empregadas. As palavras *bandido* e *meliante*, por exemplo, são permutáveis em dado contexto, ou seja, um policial certamente fará uso do termo *meliante* enquanto um civil comum fará uso recorrente do termo *bandido*. Com isso, podemos dizer que na maioria dos casos existe uma sinonímia baseada somente no significado conceitual da palavra. Neste caso, é impossível encontrar sinônimos perfeitos, ou seja, duas palavras que tenham uma equivalência exata de significados. Alguns sinônimos, inclusive, apresentam sentido pejorativo, como por exemplo, a palavra *lerdo* em substituição a *lento*. Vemos, então, que segundo Cançado(2013) isso se trata de uma sinonímia gradual, uma vez que as palavras, mesmo consideradas sinônimas, sempre sofrem um tipo de especialização de sentido ou de uso.

Antunes (2005) apresenta como recursos da repetição a paráfrase, o paralelismo e a repetição propriamente dita. Para esta pesquisa, nos detemos ao primeiro recurso. A autora explica que se usa a paráfrase sempre que se deseja voltar a dizer o que já foi dito antes, porém com outras palavras, como se quisesse traduzir o enunciado, ou esclarece-lo melhor, para que o mesmo fique mais transparente, mais compreensível, sem perder, portanto, a sua originalidade conceitual do início. Assim, a paráfrase é uma operação de reformulação, de dizer o mesmo de outro jeito. Este recurso é bastante utilizado em textos auto-explicativos, ou naqueles com função didática, nos quais há um interesse por parte do autor de que o leitor compreenda facilmente os pontos abordados no texto.

É comum que os fragmentos parafrásicos venham introduzidos por expressões como: *em outras palavras, em outros termos, isto é, ou seja, quer dizer, em resumo, em suma, em síntese*, entre outras. Esse fenômeno semântico constitui-se, assim, como um recurso de reiteração bastante significativo e usual, pois propicia a clarificação de um conceito, um termo, uma informação ou ideias por meio de uma nova reformulação desses itens (FARACO, 2003, p. 8). No próximo tópico, analisaremos o *corpus* desse artigo, baseado nas considerações teóricas sobre sinonímia lexical, estrutural e paráfrase.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Discutindo sobre os fenômenos semânticos, em específico, a sinonímia e a paráfrase, nesta pesquisa iremos analisar, como já dito anteriormente, de que forma se apresentam tais

elementos tanto no LDP *Singular & Plural* (2012), quanto na *Gramática Reflexiva*, de Cereja e Magalhães (1999), bem como em uma produção científica da área de Letras (Língua Portuguesa).

Primeiramente, deteremos o nosso olhar para o LDP do 8º ano do Ensino Fundamental (EF). Este está organizado a partir de cadernos de estudos que contemplam os conteúdos. Tais cadernos são subdivididos em unidades. O conteúdo de sinonímia se encontra no Caderno de Estudos de Língua e Linguagem, na unidade *Língua e Linguagem* e no capítulo 01 intitulado *Sinonímia e Antonímia*. Na abertura da unidade, o aluno é levado a exercitar seus conhecimentos prévios acerca do que ele compreende sobre a sinonímia e a antonímia. Após a realização dessa atividade que será vista, de forma mais pontual, adiante, o discente é posto em uma situação problema, ou seja, é levado a refletir sobre o conteúdo através de perguntas, tais como:

Afinal, o que é sinonímia? Que tipo de relação de sentido existe entre palavras consideradas sinônimas?

E o que é antonímia? Que tipo de relação de sentido existe entre palavras consideradas antônimas?

Podemos substituir uma palavra sem alterar o sentido do que está sendo dito? Ou seja, podemos usar diferentes palavras para expressar o mesmo sentido, uma mesma coisa, ideia ou sentimento?

Podemos encontrar uma palavra que tenha sentido oposto ao de outra palavra?

Palavras consideradas sinônimas são assim em qualquer situação? E com as antônimas acontece o mesmo?

(SINGULAR & PLURAL, 2012, p. 192)

Como vemos, pelo que é indagado, os meninos e meninas são instigados a refletir sobre as relações estabelecidas entre palavras, a sinonímia. Mas, para isso, se faz necessário que eles pesquisem em outras ferramentas de estudo o que vem a ser o sinônimo. Nesse sentido, observamos que o LDP que orienta as práticas pedagógicas leva o professor a buscar primeiro informações sobre o que o aluno compreende acerca do conteúdo que será ministrado mais adiante.

Depois dessas perguntas, temos exercícios que aprofundam o conhecimento sobre sinonímia, bem como sobre antonímia. É interessante destacar, ao mesmo tempo em que temos o exercício, o LDP traz boxes com os significados dicionarizados de palavras que estão em discussão de significação nas atividades.

Estudos de língua e linguagem

Capítulo 1

Sinonímia e antonímia

Como é que é?

Você já estudou que a **polissemia** é uma ocorrência da língua em que uma mesma palavra adquire sentidos diferentes, dependendo do contexto em que ela aparece.

Além da polissemia, há outros fenômenos da língua que explicam outros tipos de relações de sentido que podem existir entre as palavras. Estudaremos dois deles: a **sinonímia** e a **antonímia**.

- Afinal, o que é **sinonímia**? Que tipo de relação de sentido existe entre palavras consideradas **sinônimas**?
- E o que é **antonímia**? Que tipo de relação de sentido existe entre as palavras consideradas **antônimas**?
- Podemos substituir uma palavra sem alterar o sentido do que está sendo dito? Ou seja, podemos usar diferentes palavras para expressar um mesmo sentido, uma mesma coisa, ideia ou sentimento?
- Podemos encontrar uma palavra que tenha sentido oposto ao de outra palavra?
- Palavras consideradas sinônimas são assim em qualquer situação? E com as antônimas acontece o mesmo?

Sinonímia


- Compare as duas frases.

Ele passou o dia todo me **chateando**!

Ele passou o dia todo me **enchendo**!

 - O que há de semelhante e de diferente entre elas?
 - Essas frases poderiam ser usadas igualmente em qualquer situação em que você quisesse dizer o quanto alguém o incomodou? Explique.
 - Considerando a situação de comunicação indicada na questão anterior, nas frases há duas palavras que são sinônimas.
 - Quais são essas palavras?
 - Como você explicaria o motivo de elas serem sinônimas?
- Análise, agora, os verbetes de dicionário de dois dos verbos usados nas frases que você observou.

Verbetes de dicionário
são os textos que apresentam as acepções de cada palavra, no dicionário.



CHATEAR Dicionário 1913

■ verbo transitivo direto, intransitivo e pronominal

- Uso informal. causar aborrecimento (a) ou aborrecer-se; apouquentar(-se), anoiar(-se), irritar(-se)
Ex.: c. o próximo até restar não poder / irritou-se para c. / c.-se com o behavior
transitivo direto, intransitivo e pronominal
- Uso informal. causar tédio (a) ou entediar-se; enfadar, caçar, pausificar
Ex.: c. o público com uma lan-
ga-larga / a repetição chatosa / c.-se em reuniões formais
intransitivo
- pôr-se de cócoras; abalar-se, agachar-se
intransitivo
- torrar-se submissa; rebalar-se, humilhar-se
intransitivo
- merer (o animal) velocemente e neste ao chão
Sinônimos/variantes
ver sinonímia de irritar

ENCHER Dicionário XIII

■ verbo transitivo direto e pronominal

- ocupar o espaço de; ser o conteúdo de; tomar(-se) cheio
Ex.: o copo / a banheira encheu-se rapidamente
transitivo direto
- consumir toda a disponibilidade de; ocupar, tomar
Ex.: o trabalho encheu seu tempo
transitivo direto e pronominal
- aplicar a fumaça, a sede de; saciar(-se), fartar(-se)
transitivo direto
- cumprir ou executar (tarefa, obrigação etc.)
transitivo direto
- tradair-se ou espalhar-se por
Ex.: seu perfume encheu o ambiente
transitivo direto
- existir ou apresentar-se em considerável quantidade em
Ex.: milhares enchêvem as praias
bitransitivo
- impor carga excessiva; sobrecarregar, cumular
Ex.: encheu o ouvido de perguntas
intransitivo
- tomar-se paulatinamente cheio
Ex.: o marri encheu
transitivo direto, intransitivo e pronominal
- Regionalismo: Brasil. Uso informal. estafar(-se), aborrecer(-se)
Ex.: não me venha c. com essa quebra / aquele rapaz enche / enche-se de narração e fô caçava
Sinônimos/variantes
aborrotar, atulhar, carregar, cobrir, completar, empachar, entulhar, inundar, lotar, pejar-se, preencher; ver th. sinonímia de encher

Vamos lembrar

Já vimos que um tipo de relação possível entre as palavras pode se dar pela **polissemia** (pal = muitos; semo = sentido, significado): quando uma mesma palavra tem seu sentido alterado ao ser usada em situações diferentes. Exemplo:
Ele **causou** indigestão no churrasco antes de voltar.
Aquele rapaz **causou** no dia da festa do fim.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUASS. Dicionário eletrônico Resumos da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

a) Analisando cada um dos verbetes, poderíamos dizer que os verbos **encher** e **chatear** são palavras **polissemicas**? Explique suas respostas apresentando exemplos dos verbetes.

Vemos, pois, que este movimento de observação e comparação, no qual as palavras se encontram em determinado contexto contribui para a ampliação de vocabulário do aluno e da utilização destas palavras a depender da situação de uso. Vale destacar que em todo o capítulo encontramos este vai e vem de exercícios e de exposição de boxes que contemplam o significado dicionarizado de palavras trabalhadas nas atividades.

Tendo, pois, analisado brevemente o capítulo já mencionado, nos deteremos, agora, a interpretação descritiva e analítica da atividade que abre a unidade. Vejamos a seguir:

Estudos de língua e linguagem

UNIDADE 1 Língua e linguagem

O que é isso?
Observe as relações estabelecidas nas tiras de Hagar e de Calvin.

Tira 1
HAGAR
SE LEMBRA DE COMO VOCÊ PROMETEU QUE, SE EU ME CASASSE COM VOCÊ, TERIA UMA VIDA EM CONTO DE FADAS?
HELG
ATÉ AMORRÃO TENHO VIVIDO UM CONTO DE FADAS.

Tira 2
CALVIN
ON QUINTE É TAMBÉM HOJE, É SEXTA-FEIRA?
MOMENTO NÃO TAMBÉM, MAS NÃO SEJA INQUIETADO, O DIA AMANHÃ É SÁBADO.
PROMA DOUTA.
QUANTO A SEXTA-FEIRA, É SÓ O DIA DE HOJE, É SÁBADO.

Discuta com a turma

Sobre a tira 1

- Qual é o drama vivido por Helga, esposa de Hagar?
- Observe atentamente o enquadramento dos dois quadros que compõem a tira.

a) Descreva, com detalhe, a cena que você vê no primeiro quadro.
b) A cena do segundo quadro é **exatamente** a mesma do primeiro quadro?
c) A maneira como o quadrinista escolheu enquadrar as cenas ajudou a dar mais dramaticidade à fala de Helga. Comente.

3. Em relação à linguagem verbal que compõe a tira, duas expressões usadas por Helga foram fundamentais para construir o sentido de sua fala.

- Quais são elas?
- O uso dessas duas expressões sinaliza que a vida que Helga esperava é a vida que ela tem? Comente.
- Se você tivesse de substituir essas duas expressões por outras que exprimissem o sentido mais literal do que Helga quis dizer ao usá-las, por quais outras palavras ou expressões você as substituiria?
- Em sua opinião, o que Helga disse a Hagar teria o mesmo impacto se ela tivesse usado as palavras ou os termos que você escolheu? Explique.

4. Para concluir essa conversa, volte a observar a tira com todas as linguagens que a compõem.

- Que elementos do segundo quadrinho ajudam a construir o efeito de dramaticidade da resposta de Helga?
- No contexto da tira, considerando o que você já sabe sobre as personagens, essa dramaticidade foi criada com a intenção de ser triste ou engraçada? Por quê?

Sobre a tira 2

- Qual é o drama vivido por Calvin e seu bichinho de pelúcia, Haroldo?
- Que argumento Calvin usa para tentar mudar a decisão da sua mãe? É um argumento razoável? Por quê?
- No último quadrinho, Calvin obedece à sua mãe, mas lhe faz uma crítica com a frase: "Mãe e bom-senso são como água e óleo".
 - O que ele quis dizer sobre ela ao usar essa frase?
 - Explique a comparação que Calvin fez ao coticar sua mãe.

Sobre as duas tiras

▶ Observe os termos que foram importantes na construção do efeito de sentidos das tiras:

uma vida de **conto de fadas** e **tenho vivido um conto de terror**
Mãe e **bom-senso** e **Água e óleo**

• Qual é a relação de sentido entre o primeiro par de termos? E entre o segundo par?

Soltepe
Hagar e Helga
Hagar e sua esposa Helga vivem uma vida conturbada. Apesar de Hagar ser um guerreiro xingado respeitado em toda a Escandinávia, em casa quem sem voz é Helga. Os dias estão sempre discutindo problemas cotidianos, como os péssimos hábitos de higiene do marido (o seu banho anual, por exemplo, é motivo de celebrações) e o estilo de vida nada confortável de Helga, sempre sobrecarregada com os afazeres domésticos e a educação dos filhos (Hamlet e Henri).

Será que é mesmo?
Nesta unidade vamos discutir dois tipos de relações que as palavras podem estabelecer entre si na construção dos nossos textos falados e escritos e que ajudam a produzir os efeitos que intencionamos: as relações de **semelhança** e de **oposição** de sentidos. Também veremos outros usos expressivos da língua (figuras de linguagem) que podem se apoiar nessas relações.

Conforme observamos, as questões formuladas são referentes a duas tiras, sendo a primeira de Hagar e a segunda de Calvin. Na seção *Discuta com a turma*, no que concerne a tira 1 vemos, inicialmente, que todas as questões são de cunho interpretativo. Contudo, os alunos são levados a interpretar de forma que possam descrever, observar, sempre relacionando o verbal com o não verbal, como é visto, por exemplo, na alternativa b da segunda questão *b) A cena do segundo quadro é exatamente a mesma do primeiro quadro?*

Sabendo que as atividades que abrem a unidade introduzem, de maneira prévia, o conteúdo que será visto no decorrer de todo o capítulo, percebemos que, neste livro, os conceitos de sinonímia e antonímia não são colocados de forma explícita, mas são construídos no momento em que se realizam as atividades, como por exemplo na alternativa “c” da questão 3 c) *Se você tivesse de substituir essas duas expressões por outras que exprimissem o sentido mais literal do que Helga quis dizer ao usá-las, por quais outras palavras ou expressões você as substituiria?*

Logo, podemos afirmar que mesmo sem a apresentação explícita do conceito literal sobre sinônimo, o aluno é levado a pensar, de forma intuitiva, a respeito não só do que chega a ser o significado literal da sinonímia, mas também, do contexto em que as palavras são empregadas, ou seja, da situação enunciativa entre Helga e o seu esposo Hagar. Mediante a isso, é possível percebermos que o LDP *Singular & Plural (2012)* comunga da ideia de Geraldi e Ilari (1994) quando afirmam que *Para que duas palavras sejam sinônimas é preciso que façam, em todos os seus empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase.* (p. 44).

No que se refere a tira 2, verificamos que as questões obedecem ao mesmo movimento do exercício anterior, pois exploram também a interpretação, mas a forma como ocorre este procedimento é através dos processos de identificação, e isto pode ser visto na questão 01 e 02, e de comparação na questão 03 b) *Explique a comparação que Calvin fez ao criticar sua mãe.* Em relação à seção *Sobre as duas tiras* podemos constatar que as atividades quer de fato que os alunos compreendam os efeitos de sentidos entre as expressões “conto de fadas” e um “conto de terror” bem como entre “bom-senso” e “água e óleo”, fazendo com que o discente perceba a partir dos exemplos quais fenômenos semânticos ocorre quando se relacionam estes termos.

Por último, destacamos ainda o box que é apresentado do lado direito da página, uma vez que neste, os autores do LDP apresentam esses processos semânticos como sendo relações de semelhança e de oposição. Portanto, verificamos que na análise feita do LDP não se fala em nenhum momento dos termos sinônimos e antônimos, mas procura-se, primeiramente, que com as atividades os alunos possam ter um contato com o conteúdo “Sinonímia e Antonímia”.

Já na *Gramática Reflexiva (1999)* vemos, mais uma vez, que o conteúdo de sinonímia vem acompanhado do conteúdo de antonímia. E é introduzido no capítulo 32, intitulado *Introdução à Semântica*. Entretanto, verificamos que nessa Gramática a abordagem dos

fenômenos semânticos não se dá de forma contextualizada, visto que apresenta-se, primeiro, dois exemplos de frases e posteriormente já se tem o conceito do que é sinônimo. Vejamos abaixo:

Sinonímia e antonímia

Você viu que neste par de frases

Você já vacinou seu *cão*?
Você já vacinou seu *cachorro*?

as palavras *cão* e *cachorro* podem ser substituídas uma pela outra, o que não ocorre no caso de palavras compostas, como *cão-quente*.

Porém, neste par de frases

Já partiu um carro agora com *um homem e uma mulher*.
Já partiu um carro agora com *duas pessoas*.

a expressão *um homem e uma mulher* pode ser substituída por *duas pessoas*, mas o contrário nem sempre é possível.

Quando em contextos diferentes uma palavra ou expressão pode ser substituída por outra dizemos que são **sinônimas** entre si. Assim:

Sinônimos são palavras de sentidos idênticos ou aproximados, que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos.

Embora normalmente se fale de *palavras* sinônimas, também existem *frases* sinônimas. Observe:

Joana é a mulher de Marcelo.
Marcelo é o marido de Joana.

Em todo o capítulo há apenas um exercício referente a este conteúdo. Podemos depreender, portanto, que a forma como este fenômeno está organizado na Gramática parece não incitar a reflexão e a problematização acerca do sinônimo, demonstrando ao leitor que essa relação semântica é estática e não abre espaço para outras interpretações.

Como vemos, nessas duas ferramentas, o LDP e a Gramática, que aqui analisamos não é contemplado o aspecto textual da paráfrase. Em pesquisas realizadas em outros materiais didáticos percebemos um déficit na abordagem deste elemento. Isto é problemático, uma vez que o recurso da paráfrase é importante quando se pensa na realização de diversas atividades, tanto no âmbito escolar e principalmente no acadêmico, bem como na vida pessoal e profissional de cada indivíduo.

É tão verdade que a paráfrase é bastante utilizada no meio acadêmico/científico que encontramos recorrentemente o uso desse recurso nas produções escritas de artigos científicos. Seleccionamos uma dessas pesquisas, em específico da área de Letras, cujo artigo foi retirado da Revista Entrepalavras fim de exemplificar o uso da paráfrase na academia. Abaixo vemos um fragmento como exemplo:

Considerando que a ideia central de SD é a de modularidade e produto final, acreditamos que, dependendo do gênero a ser ensinado, o professor precise organizar módulos destinados à leitura do gênero, à análise linguística e a produção textual. **Em outras palavras**, consideramos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino: leitura/escuta, análise linguística e produção oral/escrita. (p. 331)¹⁰⁹

É importante destacar que neste fragmento foi utilizado o recurso da paráfrase e isto fica bastante evidenciado através do termo “em outras palavras”. Logo, percebemos que expressões como:isto é, ou seja, quer dizer, em resumo, em suma, em síntese, introduzem este conteúdo. Vale ressaltar também que ao fazer a utilização deste procedimento o autor tem como objetivo reiterar e explicar o que foi dito anteriormente. Neste sentido,a afirmação “organizar módulos destinados à leitura do gênero, à análise linguística e a produção textual” é explicadaposteriormente a expressão “em outras palavras”,quando se diz que é “na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos” que constitui a organização dos módulos. Podemos perceber mais adiante outra utilização deste fenômeno:

Em ambas as sequências aqui comentadas, percebemos que as autoras têm uma preocupação com o que se chama de modelização didática (cf. CORDEIRO, P. 2, ROJO 2001:319), *ou seja*, admitem que antes de elaborar uma SD, para qualquer que seja o gênero, o professor deve conhecer as características do mesmo e deve ter ciência de que uma vez transportado para a escola se torna escolarizado, portanto, perde algumas de suas características essenciais no processo de transformação que sofre para se consolidar como um objeto didático.(p. 329)

Neste fragmento, observamos que ocorre novamente a paráfrase e em dois momentos. Inicialmente, quando o escritor do artigo faz uma interpretação sobre aquilo que foi dito por outras autoras sobre a abordagem do gênero na Sequencia Didática, o que chamaram de

¹⁰⁹Como não é ético identificar o autor do artigo que estamos realizando, não divulgaremos o nome do escritor.

“modelização didática”, após isto, o autor da pesquisa explica para o leitor a significação deste termo. Mais uma vez, constatamos uma das expressões que introduz este mecanismo da paráfrase “ou seja”.

Sob este viés é possível afirmarmos que os conteúdos de sinonímia e paráfrase são de suma importância para que o aluno possa observar a sua língua em uso. Portanto, é necessário que estes fenômenos semânticos sejam abordados de forma contextualizada tanto pelo LDP, quanto na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao direcionarmos nosso olhar para os fenômenos semânticos, especificamente, para a sinonímia e a paráfrase, constatamos que ambos, a princípio, parecem aparentemente simples, mas merecem demasiada atenção no momento em que são estudados.

Com relação à sinonímia, vimos que esta não se trata apenas de uma identidade de significado entre expressões e/ou palavras. Trabalhando com sinônimos é preciso atentar para as diversas situações sócio comunicativas em que esses termos podem ser empregados. Assim, não existem sinônimos perfeitos e, portanto, pensando no âmbito do ensino, se faz necessário refletir, juntamente com os alunos, sobre as possibilidades de adequação dos sinônimos, a depender do contexto em que são colocados.

Nesse trabalho, destacamos o LDP *Singular & Plural* (2012) que não apresenta um conceito fixo de sinônimo, mas sempre incentiva o aluno a formular o conhecimento por meio de atividades, perguntas e pesquisa. Em contraponto, na *Gramática Reflexiva*, de Cereja e Magalhães (1999) observamos que é exposto um conceito estanque do que seja sinônimo, não abrindo espaço para a construção do sentido do termo. No que concerne a paráfrase, verificamos uma lacuna nos manuais didáticos, nas gramáticas e até mesmo nas teorias de textualidade, visto que esse fenômeno é pouco abordado, ou em muitos casos, realmente não é contemplado.

Em suma, compreendemos a grande importância de um ensino que contemple a reflexão *em e sobre* a significação das palavras, pois, assim, teremos a possibilidade de quebrar o estereótipo da língua vista como estática, evidenciando a língua em uso, a língua viva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo, Parábola Editorial, 2005, p. 62-63.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo, Contexto, 2013, p. 47-51.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática Reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural**: Leitura, produção e estudos de linguagem. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 6 ed. São Paulo, Editora Ática, 1994, p. 41-51.

IDENTIFICAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM OBRA DE JOÃO CARLOS MARINHO¹¹⁰

Kênio Oliveira Cabral (UFCG)

1. INTRODUÇÃO

Já a partir da segunda metade do século XIX, os clássicos contos de fada¹¹¹ passaram por uma renovação. Essa foi a era em que os personagens crianças tornaram-se heróis. No Brasil, entretanto, a literatura infanto-juvenil – de cujo gênero será feita a análise de um exemplar neste trabalho – adquire aspectos modernos na segunda década do século XX, com as inovações de Monteiro Lobato. Nessa época, os personagens infantis ganham destaque, passando a ter autonomia.

Desde então, os novos escritores, tendo bebido da fonte dos anos vinte, produzem textos em que os leitores pretendidos se encontram. Ou seja, o propósito das obras deixa de ter um fim meramente educativo; prima-se por um texto tanto quanto possível, cúmplice do leitor.

Assim, a partir de afirmações de autores como Gouvêa (1999); Martha (2008); Pereira (2008); Ceciliato (2008); Khéde (1990) e Zilberman (1987), se analisará, por meio de uma leitura de *Sangue Fresco* (1991), de João Carlos Marinho, a estética do autor, procedendo-se a alguns comentários acerca dos aspectos literários da identificação e da emancipação.

2. A identificação e a emancipação na obra literária infanto-juvenil

Quando se intenta laborar sobre o terreno da identificação e da emancipação na obra literária, sobretudo a que se direciona a crianças e adolescentes, deve-se destacar que tais aspectos ligados a textos ficcionais voltados para o público de menoridade compõem um movimento de produção relativamente novo em terras brasileiras. Tanto o aspecto da identificação como o da emancipação, que muitos estudiosos consideram importantes à ficção, começa a ter destaque a partir dos trabalhos de Monteiro Lobato.

¹¹⁰ Trabalho desenvolvido sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva (UFCG)

¹¹¹ A referência que fazemos ao conto de fada neste trabalho é apenas para situarmos a gênese do movimento de renovação que passou a considerar o leitor, renovação que não parou no tempo e no gênero literário, mas se estendeu aos dias hodiernos, alcançando a literatura infanto-juvenil.

Há menos de um século apenas, por volta da segunda década do século passado, iniciou-se uma constatação de que a literatura infantil no Brasil ganha nova roupagem, como destaca Gouvêa (1999, p.14). Na avaliação dessa autora, é nessa época que ocorre em nosso país uma ruptura com o modelo chamado canônico, cuja estrutura não abria mão da perspectiva “adultocêntrica”; e destaca o propósito de Lobato para a nova literatura: “O texto deveria não auxiliar a criança na inserção na realidade adulta, transmitindo-lhe preceitos morais, mas permitir que ela se evadisse da vida cotidiana, transportando-se para um universo interno ao texto” (GOUVÊA, 1999, p.17).

Nessa perspectiva, embora ainda embrionária, a transformação da literatura infanto-juvenil passa a ter o foco no seu leitor menor. Assim, considerando esse estágio de ruptura voltado para o universo infantil, outra estudiosa afirma: “não é mais a voz adulta, seja do narrador ou de alguma outra personagem, a responsável pelo comando do comportamento dos pequenos; na obra de Lobato predominam voz e visão da criança” (MARTHA, 2008, p.15).

Elencadas essas primeiras considerações, podem surgir as seguintes perguntas: como, de fato, esse referido leitor entra no universo do texto? Como a participação e a compreensão da criança ou do adolescente predominam nas narrativas destinadas a eles?

E essas indagações são pertinentes para a obtenção de alguma resposta satisfatória acerca dos dois referidos aspectos em questão. Em primeiro lugar, para que o leitor identifique-se com o texto, entrando em seu universo, é muito importante encontrar uma linguagem à sua altura, com a qual está familiarizado. Nesse sentido, ao proceder a uma análise de certa obra, (MARTHA, 2008, p.23) expõe:

O recurso ao discurso direto, à valorização da voz da personagem, constitui também uma das pontes que ligam o leitor ao mundo narrado, pois os diálogos, valorizando a linguagem coloquial, próxima da criança, estreitam o relacionamento entre o leitor e a personagem que fala, permitindo que aquele se reconheça nesta.

Em outras palavras, se esse leitor depara-se com um vocabulário e construções sintáticas semelhantes a que esteja acostumado a utilizar, o primeiro passo para a identificação já está dado.

Outro fator evocado pelos críticos para a identificação do leitor com a obra é a imaginação. Para que os jovens leitores evadam-se da realidade do adulto e tenha uma percepção própria do mundo e seja atraído pelo texto literário, afirma-se ser a fantasia um elemento

indispensável, pois na concepção desse público uma solução ao aparentemente impossível pode ser perfeitamente aplicada.

É verdade, também, que embora o recurso da fantasia tenha trazido inovação para a literatura infantil brasileira, a crítica não deixou de questionar-lhe o modo como era utilizado. Com respeito a isso, Jorge Amado declara sua discordância do uso que Lobato faz do fantástico¹¹², dizendo:

Esta discordância está num pozinho. Todas as vezes que os pequenos heróis de Lobato têm de fugir do plano da realidade para o plano da imaginação tomam uma pitada daquele pó¹¹³. O pó é como uma explicação, uma separação mesmo de dois planos, deixando os leitores na impossibilidade de passarem para o imaginário [...]. O garoto não precisa de rapé algum para se enveredar pelos países da imaginação, viver aventuras maravilhosas, ver coisas nunca vistas. Para que a explicação do pó? A imaginação da criança não só não exige, como até recusa estas explicações. Acho que no livro infantil a passagem da realidade para a fantasia deve se dar sem nenhum sono, sem nenhum pó, sem coisa alguma que auxilie esta passagem (GOUVÊA, 1999, p. 24).

Dessa maneira, a concepção de que o recurso da imaginação precisa ser explorado pelos escritores, para atrair e encaminhar o leitor no universo deste, foi aceita e aprimorada no decorrer dos anos.

Como resposta ao segundo questionamento feito acima, é necessário destacar-se o aspecto da emancipação. Ser emancipado é caminhar com os próprios pés, poder tomar suas decisões,

¹¹² Quando o termo *fantástico* for percebido neste trabalho, o leitor poderá entendê-lo como sinônimo de *fantasioso*, como se pode inferir da crítica de Jorge Amado transcrita na citação neste parágrafo. Ou seja, o que é fruto da criatividade imaginativa, mas não põe o leitor em conflito com a razão, nem se exige uma explicação dos meios pelos quais os acontecimentos ocorrem. Desse modo, o uso desse termo aqui não se encaixa perfeitamente ao conceito de fantástico, como o define um crítico literário, ao afirmar ser o fantástico aquilo que quem “o percebe deve optar uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso essa realidade é regida por leis desconhecidas por nós” (TODOROV, 2007, p.30), pois a criança não está preocupada com nada disso; para ela, simplesmente é real o que para o adulto não o é. Também não se deve enquadrar a obra analisada nos moldes do maravilhoso, pois, como conceitua Moisés (1999, p.318), “Via de regra, a ideia de maravilha associa-se ao mundo sobrenatural, entendido esse como o universo dos deuses, da magia, dos bruxedos, dos encantamentos, das manifestações parapsicológicas, etc.”, e claramente percebe-se que essas intervenções não ocorrem em *Sangue Fresco* (1991). Aliás, Moisés (op. cit.) aponta também alguns conceitos mistos de *maravilhoso* e *fantástico*, o que se pode consultar a partir da referência disposta ao fim deste artigo. Todavia não é propósito deste trabalho a discussão acerca desses conceitos. Esta nota apenas pretende orientar o leitor, caso o uso do termo lhe traga algum embaraço.

¹¹³ Esta palavra é uma referência ao pó de pirlimpimpim, que simboliza o elemento mágico para realização do impossível.

julgar conforme o seu parecer. Em se tratando do texto literário infanto-juvenil, é deixar que a voz dos que compõem essa faixa etária não só ecoe como também domine na narrativa.

Sendo assim, mais do que um atrativo, o fantástico valoriza os leitores, permitindo à criança e ao jovem viverem sua realidade. Acerca desse imaginário estandardizado por Lobato, Carvalho afirma:

A fantasia foi aos poucos tomando o espaço reservado à literatura infanto-juvenil séria, bem comportada e utilitária, passando grande parte das histórias infantis a serem construídas do ponto de vista das crianças e dos jovens (...) pondo em relevo o modo de ser e de pensar desses seres ainda em formação cognitiva, afetiva e emocional (CARVALHO apud PEREIRA, 2008, p.192).

É importante, ainda, ressaltar que o nível de liberdade das concepções dos adultos nesse tipo de literatura não ocorre em apenas os leitores não chegados à faixa etária adulta poderem reconhecer-se nos arranjos fantásticos. Nessas narrativas inovadoras, os personagens também podem sair de situação complexa, pondo em prática a sua criatividade. Analisando essa evolução literária, Ceciliato faz o seguinte juízo:

Enquanto nos contos tradicionais as personagens infantis permanecem em situação de dependência dos adultos, e somente se livram do mal pela ajuda do elemento fantástico, nos contos de fadas renovados essa situação encontra o seu reverso, visto que as personagens infantis são seres ativos, inquietos e com ideias independentes das dos adultos (...) Nos contos modernos dos anos 1970 está em evidência a intenção dos autores de criar histórias em que as personagens infantis se emancipem de sua condição de dependência e de submissão¹¹⁴ dos adultos (CECILIATO, 2008, p.39-40).

Além da liberdade de viver o fantástico e criar o seu modo de ser vitorioso, o herói das narrativas infantis, por exemplo, insere-se em uma nova categoria. Mas antes desse herói ser

¹¹⁴ O autor deste artigo pondera que, embora, mediante leituras múltiplas, nos mais variados contextos, se tenham atribuídas conotações até asquerosas à palavra *submissão*, ele não a reconhece assim. Aliás, salvo exceções óbvias, vê-a não somente como benéfica, senão também como necessária, e, inclusive, comunga com o princípio de que à criança é inerente a estultícia. Desse modo, tanto é preciso submissão da criança ao adulto, como dele ela depende (cogitar que uma criança entregue a si mesma pode viver de modo salutar é, no mínimo, imaturidade). Mas essa leitura feita pelo autor não o impede de constatar o que os críticos declaram a respeito dessa palavra ou como a aplicam, nem, mais especificamente, a compreensão de que a criança, mesmo sendo um ser em desenvolvimento cognitivo, intelectual etc., é criativa e pode ter iniciativas em muitas circunstâncias. Ou seja, uma coisa não anula a outra. Além disso, afirma que toda crítica é válida, quando, de alguma forma, serve de estímulo para que se pensem acerca de um ponto de equilíbrio.

considerado, para conhecê-lo desde a origem, é proveitoso voltar-se um pouco no tempo. Afirma-se que já

Na segunda metade do século XIX, os meninos passam a serem heróis e com isso a ação aproxima-se do leitor mirim tanto pela ótica que deve focalizar o problema da infância, como pelo fato de as narrativas serem historicamente mais identificáveis. Saímos do “Era uma vez...” das narrativas primordiais, para a representação de crianças existentes numa determinada sociedade, num tempo x e num espaço y (KHÉDE, 1990, p.40).

Acerca do início dessa nova categoria de herói, Zilberman (1987, p.86) cita exemplos como: Alice, Tom Sawyer e Pinóquio.

Referente ao novo tipo de herói, Ceciliato (2008), ao analisar *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, constata que “em seu livro, não há um herói a lutar por si, mas sim personagens do reino e do povo que representam cada uma papel importante e decisivo para a mudança da ordem estabelecida no reino”.

Feitas essas considerações fundamentais concernentes aos aspectos da identificação e da emancipação na literatura infanto-juvenil, faz-se oportuno que eles sejam observados na obra de Marinho, em apreço neste artigo.

3. O autor, e sua estética em Sangue Fresco

João Carlos Marinho é um escritor paulistano, nascido em 1935 no Rio de Janeiro. Coursou o então ginásio em São Paulo, no Colégio Mackenzie. Chegou a morar na Suíça. Voltando a São Paulo, estudou na Faculdade do Largo São Francisco, onde obteve a formação em Direito.

Além de atuar em um escritório de advocacia, Marinho escreveu vários livros literários, o terceiro deles foi Sangue Fresco, o qual lhe rendeu o Prêmio Jabuti e Grande Prêmio da crítica de 1982.

Escritor de estilo aventureiro, como se pode notar em muitas de suas obras, e influenciado pelo inovador Lobato, constrói o enredo de Sangue Fresco, valorizando e atraindo o leitor real através do uso da linguagem próxima ao universo dos personagens e uma temática intimamente ligada a essa faixa etária: a exploração infantil, como se vê em sua obra ora analisada, Marinho (1991, p.19). E apresenta, mesclando ambientes da cidade e do campo, de modo meio trágico e

meio cômico, os imprevistos aos quais crianças entre nove e onze anos de idade, de várias grandes escolas da cidade de São Paulo, vão enfrentando ao longo de quase seis meses.

Um pouco do enredo

Centenas de crianças de famílias ricas são raptadas do caminho da escola e transportadas de avião para uma região isolada da Amazônia brasileira. Lá, sangue é retirado delas em grandes quantidades, para comercialização por intermédio de uma empresa de um ganancioso médico estadunidense vindo ao Brasil exclusivamente com o intuito de realizar esse comércio ilícito. O falsário abriu várias clínicas na grande São Paulo, a fim de ludibriar o sistema de fiscalização de exportação. Auxiliado por vários capangas, o criminoso exportava o sangue com propriedade de alta qualidade medicinal para muitos países, chegando a embolsar uma fortuna. No acampamento no meio da floresta, as crianças eram bem alimentadas e cuidadas, porém qualquer que se revoltasse contra as autoridades do acampamento era condenada à morte, havia uma sucuri em uma gaiola para executar a pena na frente de todos, o que ocorreu; além disso, em razão de o sangue das crianças fora da faixa etária não servir, montou-se um plano para, enganando-as, jogá-las no mar, após completassem onze anos. Depois de algumas tentativas de fuga, crianças espertas, que tinham ido para o acampamento em levadas diferentes, como o Hugo Ciência e o Bolachão e a Berenice, juntaram-se e conseguiram fugir daquele lugar rodeado por uma cerca eletrificada. Na floresta, a tensão aumenta, devido aos perigos do mato e dos caçadores enviados da empresa. Mas, contando com sua criatividade e outros eventos, as cinco crianças que saíram daquele cercado chegam, após muito sofrimento, a um lugar onde encontram abrigo; o bando que os seguia é morto, e o seu chefe, o próprio dono da empresa, é capturado por um dos meninos.

A identificação e a emancipação em Sangue Fresco

Em primeiro lugar, considerando-se o aspecto da identificação no plano linguístico, destaque-se a linguagem coloquial, semelhante a do falar cotidiano. Logo no início da narrativa, há uma exclamação feita por uma criança, ao ver a floresta quando o avião descia: “– É uma floresta!”. Outra criança responde da seguinte maneira: “– E que grande, não tem fim” (MARINHO, 1991, p.9). Como se trata de uma sequência de diálogo, o sujeito entre o pronome e

o adjetivo foi elipsado, como frequentemente ocorre na oralidade¹¹⁵, aproveitando-se, em caso semelhante, o sujeito referido pelo interlocutor. No caso da frase em destaque, se o locutor não levasse em conta (por assim dizer) o sujeito proferido pelo seu interlocutor, diria: *E que [floresta] grande...*

Além dessa, expressões como “fui raptado *que nem vocês*”¹¹⁶ (p.14), em vez de fui raptado *como vocês*; “– Credo – falou a Berenice. – A tia Jandira está muito cheguei, vir nadar com o rubi” (p.73); “pê da vida” (p.56); “Nã nã...” (p.19), em lugar não não; neologismos como “manzanzando” (p.52), “chulezando” (p.115) são exemplos de coloquialidade, que atrai a atenção do leitor jovem, promovendo uma identificação mais geral, inclusive: do leitor com o estilo da obra.

Há também o uso onomatopaico: “A primeira aula com a professora de Estudos Sociais, uma professora muito bonita e muito simpática. Cada um vai para a sua carteira, Jandira entra na classe, atravessa-a, ouvem-se assobios, fiu-fiu, barulhos com a boca de quem saboreia coisa gostosa, nhome-nhome” (p.31); “...houve um Pum!, era uma bala soporífica que Der Moltzer atirou na sucuri” (p.56).

Destaque-se, ainda, a simplificação, típica das crianças, de nome próprio com pronúncia difícil, como em “Sim senhor, seu Shipo Croma, você tem coragem de ir na nossa festa e ainda manda raptarem a gente?” (p.46), em vez de dizerem “Sim senhor, Ship O’Connors...”

O plano do fantástico também propicia a identificação do leitor jovem de *Sangue Fresco*. Coisas que são inimagináveis numa relação de harmonia com a lógica do adulto, para os leitores menores são perfeitamente realizáveis. Veja-se parte do episódio em que o gordo (Bolachão), com o seu cachorro Pirata, lutam para escapar do rapto no mar:

Berenice foi agarrada por Angelo Frabizio, que lhe borrifou um spray de clorofórmio no nariz, fazendo-a dormir. Huang ia agarrar e borrifar o gordo, nisso o Pirata, que achava ruim até quando a Berenice encostava a mão do gordo, pulou no pescoço do chinês e deu uma dentada de tigre: separou o chinês em dois, a cabeça de Huang rolou na lona do Catamaran e o corpo descabeçado caiu no mar, junto com o Pirata [...]. Berenice dormia na lona do Catamaran, o gordo ajeitou a nuca dela no salva-vidas, trouxe cuidadosamente o Pirata para o veleiro, olhou para a cabeça do Huang, pôs o pé direito embaixo, levantou, matou no peito, baixou na

¹¹⁵ Tal modo de usar a língua não é exclusivo das crianças e jovens, mas certamente é corriqueiro entre eles.

¹¹⁶ O itálico é um grifo do autor.

lona e meteu sem-pulo. Ajudada pelo vento, a cabeça foi cair dentro da feijoada de um farofeiro que estava tomando Skol em latinha e emporcalhando a praia de Ilha Bela (MARINHO, 1991, p.39 e 41).

Note-se que, no plano lógico do adulto, um cachorro não tem condições de separar a cabeça do corpo de um homem com uma dentada; nem um menino, de chutá-la de um barco, depois de matá-la no peito, e jogá-la dentro de um prato de alguém que come na praia, mas no mundo infantil isso é totalmente viável. Por essa razão, tal fenômeno propicia a identificação do leitor com a obra. E há outro detalhe nessa mudança de planos: nem o cachorro nem o menino recebem poderes especiais para realizarem suas ações, tudo acontece normalmente (como pretende Jorge Amado, cuja ideia foi transcrita acima).

Em segundo lugar, o aspecto da emancipação na obra que ora se analisa evidencia-se pelo uso da imaginação. Imaginação que diz respeito não só ao uso do fantástico na literatura infanto-juvenil, mas também, ressalte-se, à criatividade das personagens infantis na tentativa e/ou resolução de problemas.

Como exemplo do mesmo episódio descrito acima, há um fragmento em que o gordo, em um misto de verossimilhança e fantástico, tem liberdade para expor o seu pensamento, ao buscar uma solução para a adversidade que vivia: “– Boa Pirata, gostei dessa, cortou o amarelinho em dois. Agora pula na lancha e ranca os grogomilo daquele outro japa. Isca! Isca, Pirata!” (MARINHO, 1991, p.40).

Esse misto de fantástico e verossimilhança também foi um meio pelo qual os meninos (em busca da liberdade) conseguiram livrar-se dos seus carrascos. No primeiro caso, ocorreu de o gato encontrar uma garrafa de vodka vazia dos perseguidores dos meninos e trazê-la aos seus cuidadores; no segundo, os próprios meninos arquitetam a “impuca” para derrotarem seus inimigos, Marinho (1991, p.94-95).

Semelhantemente a esses dois casos, a emancipação mediante um misto de verossimilhança e fantástico manifesta-se no fato de as crianças sem nenhuma orientação de adultos chegarem à água; e o gordo, sem saber que estava sendo perseguido pela sucuri, ensaboar-se completamente para tomar um banho. Nesse momento, a cobra dá um bote e enrosca-se nele, mas o sabão a faz escorregar e girar a uma velocidade que alçou voo e foi capturada por um gavião. Marinho (1991, p.91). Assim, escapam outra vez.

Quanto à heroicidade coletiva dos personagens infantis, destaque-se que cada integrante do grupo de meninos contribuiu para a chegada a salvo ao lugar onde encontraram abrigo. Por exemplo, enquanto Bolachão planeja a fuga e o que levar como quite de sobrevivência, Hugo Ciência consegue provocar um curto circuito, possibilitando a fuga; o Edmundo, por sua vez, era destemido. Marinho (1991, p.80-81).

4. Considerações finais

Os dois aspectos da literatura infanto-juvenil que foram estudados em *Sangue Fresco*, a saber, a identificação e a emancipação, foram reconhecidos não somente no plano linguístico, mas também no imaginativo.

Os reflexos da idealização de Lobato quanto ao cativar a atenção do leitor infantil foram percebidos também em Marinho. Constatou-se que este autor lançou mão de recursos linguísticos, como a linguagem simples da coloquialidade, para aproximar o leitor da obra. Essa linguagem pôde ser comprovada pela omissão de elemento linguístico que se recupera da fala do interlocutor; pelo uso de expressões populares; pelas onomatopeias; por neologismos.

Também devido à liberdade dos personagens infantis, o leitor pode identificar-se com eles no plano do fantástico. Neste, a personagem mirim encontra asas para alcançar, sem nenhuma preocupação, ao que é, na lógica do adulto, inatingível, passando do real para o fantástico e vice-versa livre de qualquer obstáculo e sem nenhum elemento explicativo, como uma criança de fato.

Essa mesma liberdade de fantasia que propicia ao leitor identificar-se com o texto também promove a emancipação. Poder fazer a sua própria análise das circunstâncias e planejar uma solução, ainda que fantástica, é recorrente em *Sangue Fresco*. Nessa obra, as personagens são livres e têm personalidade. A liberdade também não significa egoísmo, pois o bom êxito que os personagens alcançam, alcançam-no em coletividade. Desse modo, a categoria de herói não é representada por um único ser, mas por todos os colaboradores das conquistas.

Referências

CECILIANO, Neuza. *Complexidade estético-ideológica e recepção juvenil*. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Unesp, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim*. In: LOPES, E. M. T.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

MARINHO, João Carlos. *Sangue fresco*. 13. ed. Rio de Janeiro: Global, 1991.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. *Lobato, o caçador de leitores*. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Unesp, 2008.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1999.

PEREIRA, Rony Farto. *O ponto de vista do leitor em formação*. CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Unesp, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à linguística fantástica*. Trad. Maria Clara Correia Castello. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil e o leitor*. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

FORMAÇÃO CONTINUADA: POR UMA VALORIZAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZADO

Kátia Farias Antero (UNIGRENDAL/IESM)

INTRODUÇÃO

É inegável discutir que os alunos que estão inseridos na escola atualmente apresentam novos comportamentos, gostos e até tempo de respostas diante do que lhe for exposto. Nascidos em uma era midiática, os estudantes acompanham a velocidade das informações e das tecnologias trazendo conseqüências que são benéficas ou não, dependendo do ponto de vista de cada pessoa.

É bem mais difícil ter e manter a atenção das crianças nos dias de hoje, por justamente se dispersarem velozmente e seu tempo de resposta em alguns aspectos tornaram muito mais rápidos, já em outros aspectos percebemos que essa velocidade exacerbada resultou em algumas implicações e nesse contexto, a escola precisa buscar meio, metodologias e aplicabilidades eficazes para que o aprendizado seja significado e o ensino continue tendo e mantendo qualidade.

Se com o passar do tempo o professor já buscava melhorar sua prática com vista a qualidade do ensino aprendizado, hoje, essa missão tornou-se muito mais presente e a própria sociedade exige novas posturas destes profissionais. Uma delas é a participação da formação continuada, garantindo uma contínua renovação dos conhecimentos com vistas para a oferta de um ensino prazeroso e ao mesmo tempo eficaz.

Indiscutivelmente sabemos que o exercer do professor na atualidade tem se tornado uma caminhada cada vez mais árdua e repleta de desafios de todas as instâncias. Mas quando o profissional se propõe a fazer a diferença busca novas possibilidades de aprendizagem e se permitir renovar em suas práticas, tendo vista para a qualidade de si e do seu ensino. Essa busca implica em diversos processos, incluindo a formação continuada como uma prática contínua.

Essa formação está atrelada aos estudos advindos da relação teoria e prática com a propósito de melhorar não apenas o ensino, mas como esse ensino tem sido compreendido e aprendido. Nesse contexto, convém refletirmos que somente através desse ensino qualitativo teremos mudanças na sociedade que poderão culminar em transformações de várias esferas.

Por saber a importância que a formação continuada resulta no fazer pedagógico, essa pesquisa tem o intuito de promover reflexões acerca da formação continuada como melhoria para o professor e aprendizagem significativa.

Esperamos que ao término da leitura dessa investigação, o leitor possa ampliar seu conhecimento sobre a relevância desse assunto para todos aqueles que já estão lecionando ou que pretendem lecionar, destacando que a formação precisa ter continuidade e não apenas um saber adquirido no período acadêmico a fim de buscar a formação.

A importância da formação continuada para o professor

A primeira atitude a ser realizada por um professor ao pensar sobre sua prática pedagógica é reconhecer que é um ser que se transforma e como tal precisa acompanhar as transformações que emergem do mundo e seus contextos. Nessa perspectiva, cabe ao profissional buscar atualizar seus saberes e aprimorá-los de modo que possa suprir com qualidade as reais necessidades dos discentes tendo em vista uma visão voltada para o social.

Refletir sobre a formação é um caminho contínuo que carece de um olhar consciente do professor. Nessa perspectiva, o docente não pode se deixar engrandecer quanto a privar-se de estudar. Aprendemos todos os dias e, portanto, devemos estudar cotidianamente porque novos desafios e conflitos surgem. Requerendo um professor reflexivo, conforme é abordado por Nóvoa (1997, p.27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Diversos desafios emergem no cotidiano escolar, mas para superá-los e auxiliar aos alunos superar também os que circundam no meio deles, é necessário que o docente busque se atualizar a fim de desenvolver novas práticas pedagógicas. Mas acreditamos que a busca dessa formação deve ser coletiva. Todos da escola também devem se envolver e para que essa ação seja positiva cabe viabilizar essa formação com vistas a valorização da qualidade do ensino e aprendizado bem como para a qualificação do profissional.

Sabemos que mesmo sendo um direito dos professores, a formação continuada nem sempre é oferecida pelos poderes públicos. O direito é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, com os seguintes critérios direcionados a formação do professor:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O contexto atual da sociedade exige uma nova postura e roupagem tanto do professor quanto da escola, pois pretende-se que os alunos formados possam intervir no meio social e saiba de posicionar criticamente nos diversos desafios. Em relação a formação continuada, Romanowski (2009,p. 138) explica que

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. (Romanowski , 2009, p. 138)

A qualidade da formação oferecida aos professores, é primordial para um]profissional que desejar atuar na área educacional, no entanto, não deve ser competência apenas das instituições de ensino superior a busca dessa formação. O docente precisa compreender que o saber está em movimento e por isso é exigido do professor mais leitura, mais pesquisa e mais atualização de suas práticas pedagógicas. E isso pode ser alcançado mediante exposição e participação em palestras, minicursos, oficinas, eventos educacionais, dentre outros cursos que contribuam para a continuidade da formação do professor e, conseqüentemente, para o melhor aprendizado do aluno.

... a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 1994, p. 227)

A reflexão é essencial para que o professor melhore sua prática e possa direcionar suas ações com aplicabilidade na sociedade e que sejam direcionadas a suprir as expectativas educacionais dos alunos. Nesse sentido, o estudioso Paulo Freire (2015, p. 43) alerta que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”.

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p.230).

Essa pensar sobre o antes e o depois do agir é uma exigência da sociedade da nova era. Nessa perspectiva, o profissional do ensino precisa estar habilitado para desenvolver a sua prática em concordância com as exigências que o meio social destaca.

Em outras palavras, compete ao professor estar apto para oferecer um ensino aprendido que estejam em linha com a formação do aluno que acompanha os avanços do meio, uma vez que, a cada mudança social, novos aparatos surgem na educação e o professor precisa evoluir concomitantemente porque as escolas visa atender as reais necessidades do contexto que atua e que são pertencentes aos alunos. A saber, que as necessidades dos alunos da atualidade se diferem de gerações anteriores.

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, (...) essas transformações,... decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas (LIBÂNEO, 2004, p. 45, 46).

Tendo como parâmetro as reflexões de Santos, Moraes e Martins (2012, p.1. 132) as exigências de novos paradigmas recaem não apenas da figura do professor, como também da escola em investigar a forma mais conveniente de atuar e lidar com os saberes de maneira a aplicabilidade no mundo uma vez que “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA, 2008,p.178)

Para se pensar em formação continuada não há como ao mencionar o planejamento. Refletir sobre novas ações recai em praticar ações no planejamento que condizem com os conhecimentos adquiridos os reformulados durante a formação continuada.

O coordenador pedagógico também é importante junto ao trabalho do professor. A formação continuada deve tê-lo como participante até porque se o coordenador não participar junto com o professor não saberá nortear seu caminho e nem reconhecer novos paradigmas.

Análises e discussões

Essa pesquisa objetiva destacar a importância da formação continuada na escola a fim de que os professores desenvolvam novas práticas para aplicá-las em sala de aula com vistas ao melhor ensino aprendido. Participaram como sujeitos 8 professores do ensino fundamental I e Educação Infantil de uma escola da rede particular da cidade de Queimadas. Como metodologia, aplicamos a observação, conversas informais e leituras de estudiosos que fundamentassem a temática como Freire (2015), Libâneo (2004) dentre outros.

O primeiro passo a ser realizado foi pedir a autorização da gestão para que realizássemos nossa investigação. Na ocasião, a gestora apoio a iniciativa nos autorizando a iniciar o trabalho.

Á principio nossa investigação tinha outro intuito. Como na cidade, os discursos dos populares era colocar as crianças na referida escola e falavam muito bem da metodologia da escola, nossa curiosidade foi instigada para descobrir o que aquela instituição tinha de diferente que ocupava um papel tão singular ao olhar da população do município.

Durante duas semanas ficamos observando as ações pedagógicas desempenhadas nas salas de aulas. Nesse contexto, também solicitamos autorização das docentes para observarmos não somente as aulas, mas também o caderno de planejamento. Todas autorizaram sem apresentar nenhum tipo de resistência.

Nesse período também observamos como era realizado o trabalho da coordenadora pedagógica e soubemos que a mesma só ia a escola duas vezes na semana, mas marcava o dia

certo para que todas as professoras entregassem o caderno de planejamento com as aulas programadas da semana seguinte. A maioria entregava o material pronto.

No entanto, em uma conversa informal, a coordenadora anos falou da dificuldade que enfrentava com a rotina registrada pelas professoras, que não tinha nada de diferente e que por mais que fossem mostradas novas formas de ensino, o que era solicitado para fazer na teoria e na prática não era realizado.

Após esse período de observação e conversas informais, realizamos alguns estudos teóricos e pesquisas sobre o assunto e mudamos o foco da nossa investigação que a princípio queríamos saber porque uma instituição escolar era tão bem conceituada na Cida tendo em vista tantas outras na região. Mas ao iniciar nossa investigação nos deparamos com outra inquietação: destacar a importância da formação continuada como benefício para o docente e aprendizado do discente, uma vez que ao iniciar nossa pesquisa nos deparamos com professores de práticas extremamente tradicionais e com ações que ocorriam há muito tempo, como por exemplo, solicitar cópias aos alunos sem cunho pedagógico algum.

De posse de um diário de campo, mostramos nossas observações a coordenação e gestão da escola. Prontificamos-nos a ajudar a instituição e aos professores propondo-lhes alguns estudos teóricos da atualidade, oficinas, minicursos com diploma de horas do cursante, palestras. Tanto a gestão quanto coordenação ficaram satisfeitas e enriquecidas com a ajuda que estávamos oferecendo-lhes.

E assim foi ocorrido por um período de dois meses. Levamos diversos profissionais da área educacional que convidaram e instigaram os professores a participarem de tudo que lhes fora proposto. A coordenadora e gestora também participavam das ações desenvolvidas no período. Realizamos estudos teóricos a respeito da pedagogia moderna, da importância de procurar se atualizar nos estudos. Debates sobre os estudos de Edgar Morin sobre os sete saberes necessária a educação e esse estudo foi primordial para que as luzes desse cenário fossem acesas.

Em meio às oficinas de música, de trabalhos com concretos, conteúdos explorando jogos e dinâmicas, os professores também eram desafiados a criarem jogos e explicarem a importância na aplicabilidade em sala de aula.

Nesse processo continuamos nossas observações em sala de aula e percebemos diferença nas metodologias das docentes que passavam a trabalhar o concreto, o lúdico, atividades partindo

de ações com literatura infantil, músicas, ou seja, tudo aquilo que fora explorados na formação continuada, os professores faziam valer a pena cada minuto que fora planejado.

Os cadernos de planejamento que antes era anotações blocadas, passaram a ter cunho contextualizado. O que era planejamento, realmente era cumprido e quando não conseguia é porque a prioridade foi dada a uma situação levantada pelo aluno, que foi visto agora como o centro de toda a atenção.

A coordenadora passou a participar também das aulas e de todo o desenvolvimento pedagógico. Nos momentos que observava os cadernos de planejamento das professoras procura sentar com elas, dando sugestão, procurando saber o porquê de uma ação ou outra, parabenizando.

Ao término de nossos estudos percebemos o quanto as profissionais do ensino estavam satisfeitas com seu profissional e com o aprendizado dos alunos, dando ênfase a importância que há em procurar participar de formações continuadas destacando que o interesse de cada pessoa é individual e que cabe a cada um buscar.

Considerações Finais

A formação do professor compete às universidades, mas a continuação dessa formação precisa ter continuidade com a iniciativa do professor porque não basta apenas esperar pelos órgãos competentes que possibilitem essa formação continuada, mas é necessário uma retomada de consciência e saber que precisamos transformar nossa prática pedagógica.

Essa transformação de prática resultará em um professor mais reflexivo, consciente e que reconhece que precisa acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade porque dela também recorre as mudanças educacionais. Em outras palavras, isso significa que o professor do século XXI deve investigar permanentemente sua formação continuamente e essa busca o levará a pensar, agir e pensar sobre a prática pedagógica construindo ações que sejam transformadoras

De acordo com os contextos sociais e históricos, a figura do professor precisou adequar suas metodologias e práticas pedagógicas que visassem suprir as necessidades de cada momento. Podemos dizer que a globalização, o capitalismo e a velocidade das informações conduziram o professor a realizar novas buscas e adequações.

Nesse contexto, tanto o professor quanto a escola precisam investigar novos meios de atingir o conhecimento do aluno e somente através da formação continuada ações como essa

podem ser possíveis aos estudantes alcançar o saber qualitativamente, pois sem essa formação, o docente enfrentará grandes dificuldades a começar por não conseguir desenvolver seu papel como um facilitador de conhecimentos e valores, principalmente na educação infantil e séries iniciais.

Foi notório o quanto a formação continuada dos professores na escola investigada resultou em docentes mais envolvidos com o processo educacional. Os docentes planejam suas ações com mais convicção do que estão fazendo e têm um olhar mais aguçado aos discursos dos seus alunos. Algumas aulas foram observadas, muitas vezes sem que o professor percebesse, e definitivamente estava colocando em prática o que haviam aprendido durante a jornada pedagógica.

A coordenação pedagógica acompanhou de perto todo o trabalho docente ficando a disposição dos profissionais quando dela precisava para sanar dúvidas, por exemplo.

Acreditamos que trabalhos como esses são interessantes a todos aqueles que se interessam pela temática bem como, a todos que buscam saber de que forma a formação continuada pode auxiliar os professores no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/96. Brasília, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibplex, 2009.

SANTOS, A. C. de M; MORAES D. A. F. de; MARTINS, N. Aspectos históricos: a formação da identidade docente e suas representações. **Semana da Educação**. Londrina, 2012. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/significadodapesquisa/aspectoshistoricos.pdf>. Acesso em 15 dez. 2016.

HISTÓRIA ORAL: DESAFIOS METODOLÓGICOS E NOVAS ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ramon Bezerra de Souza (UEPB) ¹¹⁷

ABSTRACT: Since classical antiquity the oral accounts have been highlighted in historical analyzes. We can mention the cases of Herodotus and Thucydides, who produced a speech in an attempt to avoid forgetting. But, far from being easy to deal with, oral history presents us with a series of methodological and practical challenges, to which the criticisms of the nineteenth and early twentieth centuries, with the Positivist school, are highly critical. Although widely criticized, many scholars defend it. As for example, Matos (2011) and Thompson (1992). Based on these two authors, we can establish a reflection on the importance of using Oral History, and its functionalities to understand the recent history. And from this discussion analyze its possible application in the classroom, at the level of basic education, discussing the main characteristic challenges. The use of this content application through the use of orality in a school environment is part of the new perspectives of approaches to historical content (noting that not all oral contents are content, only so-called "recent themes"). More than a reflection of History teaching, this article seeks to discuss the challenges of the teaching class to attract the attention of the student and to enable a greater interest of the same by the disciplines.

KEY-WORDS: Memory; Oral history; Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Sobre a História oral e a memória

Por se pautar numa análise que envolve fontes orais, é imprescindível que façamos alguns levantamentos acerca da utilização desse tipo de fonte na escrita acadêmica e na escrita historiográfica.

Heródoto e Tucídides se destacaram na antiguidade por se fazerem utilizar de testemunhos orais em seus relatos, produzindo importantes obras. Pegando por base o caso de Tucídides, onde nos é apresentado o primeiro exemplo de certa crítica de confiabilidade ao relato oral, podemos estabelecer um parâmetro para se trabalhar com esse tipo de fonte. Assim como as

¹¹⁷Graduando no curso de História pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: ramonsouza65@gmail.com.

demais fontes escritas e visuais, a história oral necessita de uma crítica minuciosa e de um método de abordagem. Durante muito tempo renegada em meio ao predomínio positivista, que elegia os documentos escritos oficiais como único caminho de se chegar a uma verdade histórica, a história oral foi ganhando seu espaço com o advento dos *Annales* em 1929, onde foi possibilitado um alargamento na utilização de fontes na análise histórica, assim como a interdisciplinaridade, pois agora a história seria auxiliada e seria auxiliadora consonante com outras disciplinas. Esse preconceito de herança positivista, no uso desse tipo de fonte, é criticado por Joutard (1998), onde assinala que a resistência dos historiadores à história oral apenas priva-os de novas perspectivas.

Obtendo destaque nos Estados Unidos na década de 50, na Itália na década de 60 (com os antropólogos De Martino, Bosio e o sociólogo Ferrauti), na França por volta dos anos 70 e trazendo-se para a América Latina em 1980-1990, os relatos orais foram ganhando visibilidade muito em decorrência dos acontecimentos importantes que iam se perpetuando no tempo presente. Segundo Matos (2011) “Muitos historiadores passaram a compreender a importância da história do tempo presente, para a qual as fontes orais são essenciais. Portanto, estruturou-se uma metodologia e uma organização teórica dentro do que se passou a se chamar de história oral.”. Mas é importante ressaltar que para além de sua utilização exclusivamente no tempo presente, os relatos orais podem ser arquivados para servirem de consultas de pesquisas futuras, como nos atenta Alberti (1989):

“A história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possam entrevistar pessoas que dele participarem, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos.” (Alberti, 1989 p. 4).

Vale lembrar também que não caímos no mesmo erro da história tradicional, ao elencar tipos de fontes ideais. Não é indicado ao historiador/pesquisador utilizar apenas fontes orais em sua pesquisa, ela precisa ser amparada por outros objetos de análise, por outras fontes. Segundo Alessandro Portelli (2006), as fontes orais revelam as intenções dos feitos, suas crenças, mentalidades, imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas. A fonte oral pode não ser um dado preciso, mas possui dados que, às vezes, um documento escrito não possui. Por isso

o diálogo e o amparo de diferentes tipos de fontes e abordagens se veem necessários, para que a pesquisa seja mais aprofundada e embasada.

O argumento de que o uso de história oral é inviabilizado ao discurso histórico por motivo de possuir uma subjetividade inerente ao relato é infundado, Thompson (1992) argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual. O historiador antes de fazer a pesquisa deve ter um aporte, uma base, tanto teórica - buscando auxílio aos seus pares, como bem cita Certeau (1976), quanto contextual do período e da sociedade ao qual o entrevistado está inserido. No referente trabalho aqui analisado, procurando fazer esse jogo de análise com o contexto, mas também com outra via ao qual a história oral gosta muito de dialogar, que é a interdisciplinaridade, ao estabelecermos para além da reflexão histórica, uma discussão puramente metodológica na questão do processo de ensino-aprendizagem. Essa busca ao contexto se faz necessário, pois nenhuma memória individual é separada de uma influência coletiva. Maurice Halbwachs (2004) aponta que “Toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.”. As memórias individuais e coletivas se confundem, pois não nos constituímos sozinhos, não somos ilhas isoladas.

A crítica em relação às questões de memória também se fizeram presentes em nossa pesquisa, principalmente as referentes aos esquecimentos, aos silêncios, as pausas, as seletividades, dentre outras circundantes que nos jogaram a uma abordagem dialogada com uma perspectiva psicológica de análise do relato. Mas todo esse processo crítico foi posto de maneira superficial, porém, satisfatório, de forma não muito aprofundada, pois o trabalho é proposto a alunos de ensino fundamental.

Segundo Le Goff (1996), a memória é o objetivo principal no trabalho com as fontes orais, pois o estudo é recuperado por intermédio da memória das testemunhas. A memória é construída no presente, buscando vestígios de coisas vividas ou testemunhadas no passado. Pierre Nora nos incita a reflexão quando escreve:

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eternopresente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas,

censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante demandam análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...] (NORA, 1993: 9).

Guiamo-nos nas indicações de Chantal de Tourtier-Bonazzi, num capítulo escrito no livro *Usos e abusos da história oral*, onde a autora nos mostra que é essencial selecionar com cautela e seguindo alguns métodos, a testemunha, o lugar onde será efetuada a entrevista e o roteiro. Atendo-nos e portados teoricamente por Matos (2011) nos tópicos relacionados a transcrições da entrevista.

Diante de todo esse arcabouço teórico sobre memória, temos que transparecer aos alunos os cuidados e métodos que devem ser postos em prática quando se pretende trabalhar com a oralidade. Tal exercício de reflexão se configura numa indicação didático metodológica para os professores de história, mas que pode ser utilizada também por outras áreas de ensino de forma interdisciplinar, no que rege a utilização da história oral em sala de aula, possibilitando ao docente uma nova forma de abordagem de conteúdo e um novo meio de se chegar ao destino do processo de ensino. Como recurso pedagógico interdisciplinar, ela permite desenvolver nos estudantes novas habilidades de leitura e escrita, estimular seu trabalho criativo e conectá-los às suas comunidades.

2. DESENVOLVIMENTO

Trabalhar com história oral sempre se constituiu como uma dificuldade, tanto no que se concerne nos focos teóricos, que por vezes como já foi citado, se tornam alvos de fortes críticas, quanto nas questões metodológicas. Essa dificuldade se apresenta ainda mais intensa quando se pretende trabalhar sob esse viés com alunos de ensino fundamental. Apesar das pedras no caminho e inconstâncias postas no percurso, a experiência se apresenta como extremamente satisfatória, pois possibilita ao aluno a oportunidade de conhecer o conteúdo para além dos textos e para além do ambiente escolar. Assim como qualquer método de ensino e de pesquisa, precisa-se seguir um método, aportado teoricamente e sustentado por um planejamento eficaz. O planejamento ao qual cito se refere no caso da entrevista, feito pelos alunos, sempre com o auxílio do professor.

O primeiro passo é a escolha do tema, onde o docente deve escolher o tema ao qual será apresentado aos alunos, tal tema deve ser próximo a realidade dos discentes, e preferivelmente da sua comunidade. Em um colégio de ensino fundamental localizado no município de Esperança/PB, o professor de história ao qual tive contato e que pude ter a oportunidade de conhecer sua experiência, contou que realizou um trabalho de oralidade com seus alunos do 9º ano, e que na escolha do tema e do conteúdo procurou escolher um que se enquadrasse nas possibilidades do aluno, pois não adianta escolher um conteúdo ao qual eles não poderiam ter acesso para fazer as entrevistas. O citado professor propôs então que seus alunos fizesse o trabalho voltado para as influências da Ditadura Militar (1964 – 1985) na cidade de Esperança. Para tal, pediu que os alunos estudassem e lessem sobre este período, para que tivessem aporte de informações para que o roteiro fosse feito, em seguida fez o procedimento de entrevista. Segundo ele “Isto possibilitou que os alunos tivessem uma perspectiva de como este período se concretizou no município que eles vivem, fazem uma ponte entre o livro e sua realidade”. Esta aproximação com o “mundo” do aluno contribuiu para a formação de informações relevantes para a construção de uma memória local.

Como bem cita Chantal de Tourtier-Bonazzi, em um capítulo do livro *Usos e abusos da história oral*, é necessário escolher bem o local, a testemunha e o roteiro da entrevista. No tocante ao local, é instruído um lugar silencioso, para que o barulho não interfira no entendimento da conversa e também para que não fiquem ruídos demais na gravação, onde o entrevistado se sinta a vontade. Na seleção da/s testemunha/s é indicado que não seja apenas uma, mas ao menos duas ou três pessoas, LODI (1977) nos informa nesta questão, pois a confrontação dos depoimentos se constitui como algo valioso na análise, observando as dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelos entrevistados. Com relação ao roteiro, que será uma espécie de guia para os alunos, onde devem conter as perguntas que serão feitas ao entrevistado, deve-se solicitar que os alunos apresentem-no antes para a supervisão do professor, pois os mesmo podem incluir perguntas desnecessárias ou que fujam ao objetivo da disciplina. É importante ressaltar que outras perguntas podem ser incluídas no decorrer da entrevista e no decorrer do diálogo com a testemunha.

Tourtier-Bonazzi deixa claro que o trabalho com história oral não é independente, e que é sempre bom que os alunos tenham a noção de que o auxílio de outras ferramentas, como livros

e arquivos, só tendem a enriquecer, ou até a serem essenciais para o sucesso da experiência. A confrontação de fontes é um dos métodos de pesquisa do historiador, e um dos pontos metodológicos do exercício aqui proposto, pois possibilita visões diferentes sobre o mesmo fato, contribuindo para a formação de uma crítica e permitindo ver as convergências e divergências em diferentes tipos de material de estudo. Como discorre Garrido, “É necessário, pois, trabalhar com os dois registros sem que isto signifique que sejam complementares. Há coisas que nunca poderemos saber a partir apenas do documento escrito, e também há coisas que a pesquisa oral não permite sequer que sejam colocadas.” (Garrido, 1993 p. 19-40).

Após a escolha das testemunhas, a seleção do lugar, formulação do roteiro e a entrevista em si, vem a fase da transcrição. Os alunos devem gravar todo o processo de entrevista, seja com um gravador, seja com algum aparelho que possa armazenar o conteúdo de voz. Esta se constitui como uma fase importante ao processo de análise final, pois é através da re-escuta, ou da leitura e releitura da entrevista, que os alunos poderão notar, identificar e perceber aspectos que talvez antes não tivessem notado. É aquele velho ditado de que se ler um livro mais de uma vez, você sempre tira algo de novo. No estágio da transcrição, Matos nos mostra que algumas regras devem ser observadas e postas no ato desta fase:

- A transcrição deve ser feita pelo próprio entrevistador, o quanto antes;
- As passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes;
- As dúvidas, os silêncios, assinaladas por reticências;
- As pessoas citadas, designadas por iniciais (se necessário);
- As palavras em negrito serão as de forte entonação;
- Anotações como risos devem ser grifadas;
- Subtítulos para facilitar a leitura;
- Os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios, etc. (MATOS, 2011, p. 104 e 105).

Todo este processo de transcrição e análise do texto que dele for produto é direcionado ao alunado, e deve ser simplificado e adequado a ele, dos procedimentos acima citados, ficam a cargo do professor quais devem ser usados de acordo com a turma que for proposta a atividade. No caso de alguns itens serem excluídos pelo docente, ele deve sempre manter o senso crítico dos alunos atentos aos silêncios, risadas e frases de forte entonação. No último tópico, podemos

perceber o quanto o apoio de outras fontes é importante, pois contribui para a correção de certas informações equivocadas que possam vir a surgir na entrevista, como datas e nomes. É importante deixar claro para os alunos que tais erros podem ser cometidos não por má intenção, mas por simples falha na memória.

Após o processo de transcrição e análise do texto, resta pedir para que os alunos relatem a experiência e os proveitos que tiraram de tal abordagem de ensino, assim como uma apresentação do conteúdo e das informações obtidas na entrevista sobre o tema proposto pelo professor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi produzido com a intenção de ser uma espécie de farol e um guia não-finalizado para os docentes que pretendem fazer trabalhos com história oral com seus alunos, onde pude destinar um foco maior aos discentes do ensino fundamental. Através da leitura e o contato que tive com experiências do gênero, pude perceber que este tipo de viés de ensino contribui de fato, no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno desenvolver certas habilidades de escrita e leitura, além de ter contato com a própria história da sua comunidade. O livro didático é eurocêntrico, e na maioria das vezes não enquadra questões locais, embora a história oral permita apenas a análise de eventos recentes, ela trás um novo caráter de aprendizagem, desvencilhando o professor unicamente do livro, levando o aluno a obter informações fora da sala de aula, dialogando com memórias, com relatos e com experiências com pessoas que viveram outros tempos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JOUTARD, Philippe. **História oral**: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de

Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 3. Ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivansky de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. *Historiae*, Rio Grande, 2 (1): 95 – 108, 2011.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val diChiana(Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Uso e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria. **História Oral na Sala de Aula - Col. Práticas Docentes**. Ed. Autêntica, 2015.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

